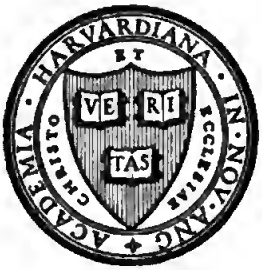
Educ
1031
60

Educ 1031.60

HARVARD COLLEGE
LIBRARY



GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

IV 63 320 M

Die

Bildungsideale der Deutschen

im Schulwesen seit der Renaissance.

Eine historische Skizze zu praktischen Zwecken

von

Dr. C. F. Heman,
a. o. Professor der Philosophie und Pädagogik
an der Universität Basel.

Basel.
Verlag von R. Reich, vormals C. Detloffs Buchhandlung.
1892.

Die

Bildungsideale der Deutſchen

im Schulweſen ſeit der Renaiſſance.

Eine hiſtoriſche Skizze zu praktiſchen Zwecken

von

Dr. C. F. Heman,
a. o. Profeſſor der Philoſophie und Pädagogik
an der Univerſität Baſel.

Baſel.
Verlag von R. Reich, vormals C. Detloffs Buchhandlung.
1892.

Educ 1031.60

HARVARD COLLEGE LIBRARY
GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MAY 14 1931

Druck von M. Werner-Riehm in Basel.

B

Vorwort.

Die praktiſchen Tendenzen dieſer Schrift für die Hauptſache haltend hat es mir überflüſſig geſchienen, die Lektüre derſelben durch Angabe der Gewährsmänner zu beſchweren, aus denen die beigebrachten hiſtoriſchen Daten geſchöpft ſind; es iſt ja durchaus nicht die Abſicht, neues Material für die Geſchichte der Pädagogik vorzubringen, ſondern darauf kommt es mir an, das allbekannte, überreiche in ſolches Licht zu ſetzen, wodurch unſre jetzigen Zuſtände und Bedürfniſſe der Gegenwart für weitere Kreiſe richtig beleuchtet und zum allgemeinen Verſtändniß gebracht werden. Um hiſtoriſch Gewordenes und faktiſch Beſtehendes zu werthen, muß immer die einſtige Entſtehung deſſelben im Auge behalten werden, und dieß allein iſt der Grund, warum ich meinen Anſichten ein hiſtoriſches Fundament gegeben habe. Sie ſollen ſich hiſtoriſch rechtfertigen. Trotzdem wird es ihnen freilich nicht an Widerſpruch fehlen. Am meiſten wird es wohl verargt werden, daß die Pädagogik der Socialdemokratie in ſo nahe Beziehung zur modernſten Philoſophie geſetzt wurde, aber derjenige wird dieß weder auffällig

noch verwunderlich finden, der sich daran erinnert, daß erst vor wenigen Jahren Engels in seinem Buch über Ludw. Feuerbach erklärte, daß „die deutsche Arbeiterbewegung die Erbin der deutschen klassischen Philosophie“ und daß „die materialistische Dialektik seit Jahren ihr bestes Arbeitsmittel und ihre schärfste Waffe“ gewesen sei.

Den festen Standpunkt, von dem aus diese Schrift geschrieben ist und dem sie Geltung zu verschaffen mithelfen soll, möchte ich nicht als einen bloßen Parteistandpunkt angesehen wissen, da er nicht ein particulärer und irgend welchem besondern Interesse dienender, sondern ein allgemeingültiger und nur auf die höchsten Ziele gerichteter ist.

Basel, im August 1891.

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung.

Seite

Aller Unterricht seit Carl d. Gr. lateinisch — Grund dafür. — Latein damals eine fremde, aber keine todte Sprache . . . 1

I. Bildungsideale des Humanismus.

Renaissance des Altertums in Italien und ihre Bedeutung. — Ihr aristokratischer Charakter. — Pico gegen die Ueberschätzung der Alten. — Geringe Fruchtbarkeit und Dauer des Studiums der Alten. — Der ältere Humanismus in Deutschland und die Fraterschulen. — Der bürgerliche und schulmäßige Charakter desselben. — Seßhaftigkeit und Ausbreitung. — Absicht und Ziel. — Die jüngern deutschen Humanisten, Poeten und Literaten. — Ihre Absichten und Ziele. — Ihr baldiges Verschwinden 2

II. Das Bildungsideal der Reformationsschule.

Melanchthon der Præceptor Germaniæ. — Ursprung der Reformationsschule. — Bildungsziel: die Eloquenz. — Was darunter zu verstehen. — Der ciceronianische Stil. — Erklärung des Erasmus. — Die Alten als Inhaber des Wissens. — Unklarheit und Zweideutigkeit im Begriff der Eloquenz. — Das exercitium stili und der imitatio als Mittel zur Erreichung der Eloquenz. — Verkehrter Schulbetrieb. — Allherrschaft des Lateins. — Verachtung und Verpönung der deutschen Sprache. — Selbstausschließung von der modernen Bildung und Wissenschaft. — Unterdrückte Entwicklung der deutschen Sprache. — Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache 11

Seite

III. Das Bildungsideal des vollkommenen Hofmannes.

Bildung am franzöſiſchen Hofe. — Hervorragende Rolle des Adels unter Ludwig XIV. — Die kleinen deutſchen Höfe. — Unzutreffende Bezeichnung als Ideal des galant homme. — Die Ritterakademien. — Leibnizens Streben nach dem Hof. — Seine pädagogiſche Schrift. — Thomaſius und die Uebertragung der weltmänniſchen Bildung auf die Univerſitäten. — Halle und Göttingen. — Leibniz über die Lateinſchulung. — Sinken des griechiſchen Unterrichts und Formalismus des Lateinunterrichts 21

IV. Das Bildungsideal des Neuhumanismus.

Gesner, der Begründer des Neuhumanismus. — Der wahre Werth der alten Literatur. — Seminarien für Gymnaſiallehrer. — Heyne. — Erneſti. — Verſchiedenheit des Neuhumanismus vom älteren. — Das Neuheidenthum der Neuhumaniſten. — Ihr Eindringen in den Geiſt des Alterthums. — Das Griechenthum als Ideal der Bildung. — Kritik des Neuhumanismus als Bildungsmittel. — Kant's lateiniſche Schulung ein Hinderniß für die Entwicklung ſeines Geiſtes; das ſpäte Erſcheinen der Kritik. — Kant's gutes Latein und ſchlechtes Deutſch. — Die weitere philoſophiſche Entwicklung. — Die Befeſtigung des Neuhumanismus in der Reſtaurationszeit. — Seine politiſche Bedeutung. — Ueberdruß am Studium der Klaſſiker. — Der wahre Grund davon. — Einſeitige Ernährung des Geiſtes durch den Humanismus. — Nothwendigkeit der neuen Sprachen zur Ergänzung des Humanismus. — Wichtigkeit des Unterrichts in den neuen Sprachen. — Cultur und Weltverkehr. — Eintritt der Deutſchen in die Weltcultur. — Keine Beſeitigung, ſondern nur Beſchränkung des Humanismus. — Wiſſenſchaft nicht lateiniſch und nicht deutſch, ſondern den vier Hauptvölkern des Weſtens gemeinſam. — Internationale wiſſenſchaftliche Congreſſe. — Aufgabe des Gymnaſiums. — Einrichtung des modern ſprachlichen Unterrichts. — Ruf nach Umgeſtaltung unſeres Gymnaſiums. — Der Triumph des Gymnaſiums. — Widerſtand gegen alle Aenderungen. — Forderung

Seite

einer beſſern Vorbildung für das Leben der Gegenwart. — Forderung eines neuen Unterrichtszieles und Bildungsideales. — Alle gebildeten Stände dabei intereſſiert 28

V. Das Bildungsideal des Poſitivismus und der Socialdemokratie.

Die materialiſtiſche Denkweiſe dieſer Parteien. — Das Lebensideal des Poſitivismus. — Sein Bildungsideal. — Kritik des poſitiviſtiſchen Lebensideals. — Die rein mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Unterrichtsweiſe. — Realismus und Humanismus. — Unfähigkeit des Humanismus zur Ueberwindung der poſitiviſtiſchen Denkweiſe. — Das chriſtliche Bildungsideal. — Schluß 70

Einleitung.

Aller Unterricht seit Carl d. Gr. lateinisch — Grund dafür. — Latein damals eine fremde, aber keine todte Sprache.

Es ist noch lange nicht genügend ins Licht gesetzt, welch ungeheure Bedeutung es für die Cultur und Bildung des deutschen Volkes gehabt hat, daß sein gesammter höherer Unterricht seit Karl dem Großen bis heute ein lateinischer gewesen ist. Seitdem das deutsche Volk in die Reihe der Culturvölker eintrat, hat seine männliche Jugend für die Aneignung aller Bildungselemente und aller Wissenschaften den theuren Preis bezahlen müssen, von früh an seine Muttersprache hintanzusetzen, um sich in die Kenntniß und Uebung der lateinischen Sprache einzuleben.

Im Mittelalter war es das Gebot der eisernen Nothwendigkeit, die dem deutschen Volk dieses Joch auferlegte, und wahrlich der gezahlte Preis war nicht zu hoch. Ohne Aneignung der lateinischen Weltsprache und Weltbildung hätte es weder Antheil am geistigen Erwerb der Vergangenheit gehabt, noch Einfluß ausgeübt auf den Gang der politischen und kirchlichen Weltereignisse der Zeit; es wäre sogar vielleicht barbarisch und heidnisch geblieben, wie die Inder es heute sind und bleiben, bis sie mit der englischen Schulbildung und Welt-

ſprache zugleich auch engliſche Sitte, Cultur und Religion annehmen. Rom war die geiſtige und geiſtliche Mutter der bildungsbedürftigen Deutſchen; es war geziemend und billig, daß die deutſchen Kinder die Mutterſprache der damaligen Cultur und Religion erlernten und übten. Und dieſe Sprache, wiewohl das alte Römervolk mit dem alten Römerreich längſt zu Grabe gegangen war, war doch keine todte, ſondern wurde ja gleich einer lebendigen gehandhabt und nach den Zwecken des gemeinen wie religiöſen und wiſſenſchaftlichen Gebrauchs und Lebens aus- und umgebildet. Das Latein des Mittelalters war kein künſtlich galvaniſirter Leichnam, ſondern ein mundgerecht gemachtes und lebendig, den Bedürfniſſen des Geiſtes angepaßtes und erhaltenes Idiom aus der Ferne. Ohne daß die geiſtlich und weltlich führenden und herrſchenden Klaſſen des deutſchen Volkes ſich immer und immer wieder dieß Latein und die lateiniſchen Wiſſenſchaften aneigneten, hätte das deutſche Volk ſelbſt nicht den hohen Rang unter den Weltvölkern des Mittelalters behaupten können, den ſeine Könige und Kaiſer ſich durch ihr ſtarkes Schwert errungen hatten.

I.

Bildungsideale des Humanismus.

Renaiſſance des Altertums in Italien und ihre Bedeutung. — Ihr ariſtokratiſcher Charakter. — Pico gegen die Ueberſchätzung der Alten. — Geringe Fruchtbarkeit und Dauer des Studiums der Alten. — Der ältere Humanismus in Deutſchland und die Fraterſchulen. — Der bürgerliche und ſchulmäßige Charakter deſſelben. — Seßhaftigkeit und Ausbreitung. — Abſicht und Ziel. — Die jüngern deutſchen Humaniſten, Poeten und Literaten. — Ihre Abſichten und Ziele. — Ihr baldiges Verſchwinden.

Anders kam die Sache beim Anbruch der Neuzeit, als in Italien das Feuer einer ungeahnten Begeiſterung für die alten

Griechen und Römer, für die großartige antike Cultur, für klassische Kunst und Literatur in mächtigen Flammen auflohderte und alle Gebildeten so tief ergriff, daß man das Studium der Alten für das edelste Gut des Lebens schätzte. Was wollten die Italiener mit dieser sehnsuchtsvollen Begeisterung für die herrliche Vergangenheit Griechenlands und Roms, mit dieser ehrfurchtsvollen Liebe, womit sie alle literarischen und künstlerischen Ueberreste der klassischen Zeiten sammelten, pflegten, verbreiteten und studirten? Die kürzeste und inhaltvollste Antwort auf solche Frage gab jener Ciriaco von Ancona, der Italien und andere Länder durchstreifte, um Inschriften und andere Erinnerungen an das Alterthum zu sammeln; auf die Frage, warum er sich so bemühe, antwortete er: „um die Todten zu erwecken." Ihrer mittelalterlichen Künste und Wissenschaften, ihres gegenwärtigen, unheilvoll verwirrten Staatswesens, ihres verweltlichten und vielfach zur leeren Form gewordenen Kirchenwesens satt und überdrüssig, verlangend nach geistiger Freiheit, nach einem höhern Schwung des Lebens, nach tieferen Erkenntnissen der Natur und des Geistes, voll Sehnsucht nach einer totalen Wiedergeburt ihres ganzen geistigen Seins und Lebens, hofften die Italiener, daß das Genie der alten, lebensfrohen Hellenen, die Kraft der alten, charakterstarken Römer in ihnen selbst wieder erstehen und lebendig werde, wenn sie nur aus den Geistesprodukten jener ihren eigenen Geist bilden und nähren würden. Plato und Cicero, Demosthenes und Tacitus und alle die alten großen Denker und Dichter, Redner und Schriftsteller sollten durch ihre Werke die Heroen und Väter eines neuen Geschlechts, einer neuen, bessern Zeit in Italien werden. Welch wundersamer Glaube an die Macht der Idee und selbst des geschriebenen Wortes liegt doch in dieser Tendenz! Die in den todten Schriften der

Alten vergrabenen Ideen sollten als lebendiger Same des Geistes die realen Mächte der Gegenwart besiegen, erneuern, umgestalten! Das war das höchste und letzte Endziel, das alle Denkenden im Auge hatten, weßhalb diesen antiquarischen und literarischen Bestrebungen mit Recht der Name Renaissance beigelegt wurde. Was man bisher bei der Religion gesucht hatte, erwartete man nun von der klassischen Literatur: Befriedigung des Geistes, Ruhe des Gemüthes, Trost im Leiden, Starkmuth wider die Schicksalsschläge. Solches erhoffte sogar ein Papst, Leo X., von der Lektüre der Alten, wie er in einer Vorrede, womit er eine Tacitusausgabe schmückte, es aussprach. Vor allem aber erstrebte man Verfeinerung der Lebensart, Erhöhung des Lebensgenusses, Verschönerung des Daseins durch die alten Künste und Wissenschaften. Das hohe und reiche Kulturleben Italiens an den zahlreichen Fürstenhöfen und in den gewerbreichen Handelsstädten sollte durch die Herrlichkeit des Alterthums noch zur höchsten Vollendung und dauernder Blüthe emporgehoben werden. Eben dieses Bildungsideal der Renaissance gab ihr aber den durchaus aristokratischen Charakter, in welchem sie glänzt. Das bürgerliche Volk blieb im Allgemeinen davon unberührt. Es bedurfte auch dessen nicht, um doch an der reichen Cultur seines Landes Antheil zu haben; es freute sich seiner großen einheimischen Literatur, der Gedichte Ariosts und Tassos, deren klangvolle Verse damals und noch lange nachher in Herz und Mund auch der Handwerker und Fischer lebten.

Aber es fehlte auch damals schon nicht an solchen, welche das Einseitige und Uebertriebene dieser Exaltation für das klassische Alterthum erkannten und offen rügten. Am competentesten und schärfsten hat Fürst Pico, der edle und tiefsinnige Vertreter eines universalen Wissens, die Vertheidigung der bis-

herigen Wissenschaft geführt. Er erkannte, daß unendlich oft statt Wahrheit und Weisheit nur ein hohles Pathos der Rede, ein leeres Spiel mit eleganten Sprachformen, eine kleinliche, trügerische Nachahmerei ausgelebter, alter Gedanken die Frucht dieser Studien sei. Er ist überzeugt, daß die verachteten Scholastiker der Vergangenheit doch ewig leben werden, zwar nicht in den Schulen der modern-antiken Sylbenstecher, aber im Kreis der wahren Weisen, wo man nicht über die Mutter der Andromache oder über die Söhne der Niobe discutire, sondern über die tieferen Gründe göttlicher und menschlicher Dinge. Gegenüber der ciceronianischen Redefertigkeit der modernen Wortkünstler ging sein Urtheil dahin, daß jene verschrieenen Barbaren den Geist, zwar allerdings nicht auf der Zunge, aber um so kräftiger im Busen hätten. Und in der That, wie wenig bleibende Frucht für das Geistesleben der Folgezeit erwuchs aus den zahllosen Reden und Gedichten, womit jene Humanisten prunkten! Die griechischen Studien hörten schon wieder auf, als das Geschlecht der eingewanderten Griechen ausstarb. All die lateinischen Prunkredner und Versschmiede des XV. und XVI. Jahrhunderts sanken gar bald der Vergessenheit anheim und haben in der Folgezeit den Italienern doch weder große Dichter und Redner, noch Denker und Forscher gebracht. Der Humanismus hat nicht verhüten können, daß die modernen Wissenschaften, deren erste Wiege Italien war, nur zu bald nach Frankreich und England auswanderten.

Ganz anders gestalteten sich die humanistischen Studien in Deutschland, obwohl die Begeisterung dafür mitsammt den nöthigen Kenntnissen über die Alpen kam. In Deutschland gewannen diese Studien einen breiteren Boden, schlugen tiefere Wurzel, errangen eine erhöhte Bedeutung für die Erziehung und hatten eine unvergleichlich längere Dauer, ja dieß Bildungsideal

erlangte auf dem Gebiet des Unterrichtswesens Jahrhunderte hindurch die Alleinherrschaft. Der ältere Humanismus in Deutschland unterscheidet sich dadurch wesentlich vom italienischen, daß er nicht wie dieser einen aristokratischen Charakter trug, sondern von vornherein durchaus Sache der Schulmänner und des Schulunterrichtes war. Niedere Geistliche, keine Päpste und Cardinäle, waren die ersten Pfleger des Humanismus diesseits der Alpen. Die von Gerhard von Groote gestifteten „Brüder vom gemeinsamen Leben", auch Hieronymianer genannt, waren die ersten, welche sofort in ihren Fraterschulen die humanistischen Studien einführten. Die Klassiker und ihre Lektüre wurden dadurch sofort ein Element des allgemeinen höheren Volksunterrichts. Sie kamen in diesen bürgerlichen Schulen, die gerade für die Unbemittelten im Volk gestiftet waren und unentgeltlich gehalten wurden, dem Volke zu gut. Wie gut bürgerlich Alles zuging, zeigen am ehesten folgende Thatsachen: in Italien haben Päpste und Prälaten, Fürsten und Patricier die ersten privaten und öffentlichen Bibliotheken angelegt, in Deutschland sind es einfache Handwerker. In Frankfurt a. M. stiftete ein Kannegießer die Summe von 35 Goldgulden für die Bibliothek des Carmeliterklosters, damit die Bücher Gott zu Ehren und „dem gemeinen Volke zu Nutzen" verwahrt würden. In Ulm stiftete eine Bürgerfamilie die erste dem öffentlichen Gebrauch gewidmete Bibliothek. In Xanten vermachte der Schreinermeister Matthias Holthof im Jahre 1485 den Fraterherren sein Wohnhaus und einen Garten, damit vom Erlös eine Bibliothek gekauft werde.

Ferner waren die italienischen Humanisten eigentlich nirgend seßhaft. Wie fahrende Schauspieler hielten auch sie, bald da bald dort, wohl auch vor Hunderten von Schülern, ihre Lehrvorträge, aber die meisten beeilten sich, so bald wie möglich an

einen Hof zu kommen, um sei es als Redner oder Poet oder Prinzenerzieher Ruhm und Ehre und Geld zu erjagen. In Deutschland wurde der Humanismus sofort auf ständigen Schulen seßhaft, und den frommen, aus der Unterweisung eines Thomas von Kempen kommenden Brüdern lag weder an Ehre noch Geld, um so mehr aber an der möglichst weiten Verbreitung einer soliden wissenschaftlichen Bildung zum Ruhme Gottes und seiner Kirche. Ihre zahlreichen Schulen, die sich über den ganzen Norden Deutschlands erstreckten und bis nach Mitteldeutschland hineinreichten, hatten viele Hunderte von Schülern; war doch die Mutterschule zu Deventer ums Jahr 1500 von nicht weniger als 2200 Schülern besucht. Rudolf Agricola, der erste deutsche Humanist durfte darum die nicht ungegründete Hoffnung aussprechen, Deutschland werde zu einer solchen Bildung und Gelehrsamkeit gelangen, daß Latium selbst es nicht in der Latinität übertreffe. Und 1491 konnte der Florentiner Marsilius Ticinus an Reuchlin schreiben, daß die Studenten, welche von Tübingen aus auf die italienischen Akademien geschickt würden, gerade so viel wüßten, als Andere, die sie verließen.

Was hatten denn nun eigentlich jene ältern Humanisten von Agricola bis Wimpheling bei ihrem Eifer für Ausbreitung der humanistischen Studien für eine Absicht? In keiner Weise huldigten sie jener Aufklärung, die damals bereits bei den italienischen Humanisten herrschend war. Es fiel ihnen nicht ein, sich der Religion und Kirche oder der geltenden christlichen Moral feindlich oder auch nur indifferent gegenüberzustellen. Gleichwohl hatten sie ächt reformatorische Absichten. Sie erkannten die Mißstände der damaligen Wissenschaften und ihres Studiums gar wohl; sie beklagen alle die Unwissenheit, den Müssiggang, die Sittenlosigkeit so vieler Mönche und Geist-

lichen, die Kleinlichkeit und Unfruchtbarkeit des wiſſenſchaftlichen Betriebs, die Dürre und Lehre des Wiſſens ſelbſt und eben gegen alle dieſe Schäden empfehlen ſie das ernſte und eifrige Studium der Alten. Wer am Geiſt der Alten den ſeinigen gebildet hat, der beſitzt einen Schatz gediegenen Wiſſens, der kann nicht mehr in Müſſiggang und Rohheit verſumpfen; er hat dadurch einen für alles Gute und Große, Wahre und Edle, Fromme und Chriſtliche regen und erſchloſſenen Sinn ſich erworben. Ein ſolcher wird auch mit Ernſt und Eifer die heil. Schrift und heil. Theologie ſtudieren. So werden Wiſſenſchaft und Kirche erneuert werden. Die Alten ſind die beſte Vorbereitung auf das Studium der Kirchenlehrer und Scholaſtiker. Dieſer Gedankengang klingt durch alle Empfehlungen der Alten ſeitens dieſer Männer hindurch. Solcher Anſicht war ſchon der große deutſche Cardinal, Niklaus von Kues, Thomas von Kempen geweſen, ſo dachten Agricola, Hegius, von Langen, Wimpheling u. A. einmüthig. Das Studium der Alten ſoll nicht um ſein ſelbſt willen betrieben werden, denn die Alten kannten den wahren Zweck des Lebens noch nicht; aber ſie bereiten dafür vor: ſie ſollen zum beſſern Verſtändniß der heil. Schrift verwendet werden. Die Alten, von der Jugend geleſen, ſollen eine Reform der Geiſter ins Leben rufen; die Reform der Geiſter wird eine Reform der Studien und Wiſſenſchaften bewirken, und dieſe führt zur Reform der Kirche ſelbſt. Deßhalb ſehen ſie in den humaniſtiſchen Studien zu allermeiſt das einzig erfolgreiche Erziehungsmittel einer neuen friſchen Jugend. „Von der beſſern Erziehung der Jugend," ſchreibt Wimpheling, „muß die wahre Reform ausgehen, nicht bloß die der Kirche, ſondern auch die der äußern geſetzlichen Zucht, des Staates, des häuslichen und des allgemeinen Wohlſtandes." „Die rechte Grundlage unſerer Religion, die Stütze jedes ehr-

baren Lebenswandels, die Zierde jedes Standes, das Gedeihen des Gemeinweſens, die beſſere Erkenntniß der heil. Lehre, der ſichere Sieg über Unlauterkeit und Leidenſchaft — alles dieß beruht auf einem nutzbringenden und ſorgfältigen Unterricht der Jugend." Aus den Reihen der durch die Alten geſchulten Jugend ſollten Kleriker hervorgehen, welche Wiſſenſchaft und Religion vertiefen würden, Männer, die die geſammte öffentliche Moral heben ſollten. Dieß war das Bildungsideal der ältern deutſchen Renaiſſance.

Aber dieſe Richtung wurde bald durch eine jüngere Humaniſtengeneration verdrängt, welche in den erſten Jahrzehnten des XVI. Jahrhunderts ſich Geltung verſchaffte. Dieſe jüngern ſchlugen einen ganz andern Ton an, ſie waren ja keine Geiſtlichen und Schulmänner mehr, ſondern Poeten und Literaten, welche ſich die italieniſchen Humaniſten zum Vorbild des Denkens und Lebens und Strebens nahmen. Den Uebergang macht Erasmus, der, halb Geiſtlicher und halb Weltmann, aber ein ganzer Literat und Poet ſchon auch die heidniſchen Dichter vom heil. Geiſte beſeelt ſein ließ und in ironiſcher Begeiſterung verſicherte, er könne ſich kaum enthalten zu ſagen: Heiliger Sokrates, bitte für uns! Leute wie Jakob Locher, Eobanus Heßus, Mutian, Conrad Celtes, Hutten, Hermann von dem Buſche dachten und lebten nicht nur wie die italieniſchen Humaniſten, ſondern viel ungeſtümer und plumper als dieſe, eröffneten ſie ſofort den heftigſten Kampf nicht bloß gegen alles beſtehende Alte in Theologie und Wiſſenſchaft, ſondern auch gegen die deutſche Sprache. Die Parole lautete jetzt, „die Barbarei der Deutſchen auszurotten" und zu dieſer Barbarei gehörte eben auch die deutſche Sprache. Sie ſollte für alle Gebildete durch die Sprache Ciceros und Virgils erſetzt werden. Sie wollten kämpfen für das Licht gegen die Finſter-

niß, für die Bildung gegen die Rohheit, für das Alterthum gegen das Chriſtenthum, aber auch für die lateiniſche Sprache gegen die deutſche. Dieß war ihr Bildungsideal. Sogar Männer, wie Wimpheling, mußten dagegen proteſtiren, daß man mit wohlfeilem Spott der Jugend das ſcholaſtiſche Wiſſen, deſſen Aneignung ſchwere Mühe koſte, lächerlich und verächtlich mache. Dieſe jüngern Humaniſten ſchätzten den Werth der Alten hauptſächlich nur als Waffe gegen Kirche und Religion und gegen alle deutſche Barbarei. Aber das Gebahren dieſer Leute war der Art, daß ſie nur zu raſch ſich ſelbſt um allen Credit brachten, obgleich ſie unerſchöpflich waren, nicht allein ſich gegenſeitig zu rühmen, ſondern auch die Zeiten und Städte aufs höchſte zu preiſen, die des Glücks ihrer Gegenwart genöſſen. Alle, welche nicht wie Hutten, frühzeitig ſtarben, überlebten ihren Ruhm. Die Zeiten und Menſchen in Deutſchland waren zu ernſt, die größten Weltereigniſſe folgten ſich zu raſch, als daß die Deutſchen ſich die geiſtige Führung einer Hand voll frivoler Poeten auf die Dauer hätten gefallen laſſen. Auch ihre ſtolzen „Poetenkollegien" mit ſammt den „Poetenſchulen", welche ſie gründeten, gingen bald wieder ein. Selbſt die 1526 unter Melanchthons Aegide geſtiftete humaniſtiſche und poetiſche Schule zu Nürnberg konnte nicht gedeihen, denn die praktiſchen Nürnberger Kaufleute ſagten ſich bei aller bewundernden Verehrung der neuen Künſte, daß ihre Söhne, wenn ſie ſo lange ſtudirt hätten und nichts weiter könnten, als gelehrt ſein, doch Hunger und Kummer leiden müßten. Sie ſchickten ihre Söhne lieber ins Ausland, um fremde Sprachen zu lernen, das achteten ſie für Handel und Wandel förderlicher, als bei dem eiteln und ruhmredigen Eobanus Heßus lateiniſche Verſe zu ſchmieden und Griechiſch und Hebräiſch zu lernen.

II.

Das Bildungsideal der Reformationsſchule.

Melanchthon der Præceptor Germaniæ. — Urſprung der Reformationsſchule. — Bildungsziel: die Eloquenz. — Was darunter zu verſtehen. — Der ciceronianiſche Stil. — Erklärung des Erasmus. — Die Alten als Inhaber des Wiſſens. — Unklarheit und Zweideutigkeit im Begriff der Eloquenz. — Das exercitium stili und der imitatio als Mittel zur Erreichung der Eloquenz. — Verkehrter Schulbetrieb. — Allherrſchaft des Lateins. — Verachtung und Verpönung der deutſchen Sprache. — Selbſtausſchließung von der modernen Bildung und Wiſſenſchaft. — Unterdrückte Entwicklung der deutſchen Sprache. — Geſellſchaften zur Pflege der Mutterſprache.

Im dritten Decennium des XVI. Jahrhunderts eröffnete Melanchthon eine neue Epoche des Bildungsweſens, nachdem er vollends in Luthers Kreiſe gezogen worden war und ſtatt bloß humaniſtiſche Tendenzen zu verfolgen, die reformatoriſchen Pläne Luthers zu verwirklichen ſich zur Aufgabe ſetzte. Jetzt wurde er wirklich der praeceptor Germaniae. Während bei den Poeten die humaniſtiſchen Studien und die antike Denkweiſe Selbſtzweck waren, bekam nun der humaniſtiſche Unterricht wieder praktiſchen Zweck: im Sinn und Geiſt der lutheriſchen Reformation Vorbildungsſchule zu ſein für die künftigen Diener der Kirche und des Staates. Man errichtete jetzt zu dem Zweck Stadtſchulen und Fürſten- oder Landesſchulen und ſtattete ſie reichlich mit Stipendien aus, weil eben bei der durch die neue Bewegung entſtandenen Abneignung gegen die Studien nur dadurch der Zweck, eine genügende Anzahl Kirchen- und Staatsdiener zu erhalten, erreicht werden konnte. Die Reformationsſchule verleugnete aber ihren Urſprung aus dem jüngern Humanismus in keiner Weiſe. Wie dieſer faßte ſie das Bildungsziel, den Zweck des Studiums der Alten, das ausſchließlich in ihr betrieben werden ſollte, in das Schlagwort

Eloquentia zuſammen, indem man darunter nicht bloß Beredtſamkeit verſtand, ſondern in dieſen Begriff auch alle Weisheit und Tugend befaßt dachte. Man konnte ſich für dieſe Erweiterung des Begriffs der Eloquenz auf Cicero und Quintilians Vorgang berufen. So war denn das Ideal aller Humaniſten jener Zeit der durch intellectuelle und moraliſche Bildung vollkommene, urtheilsfähige Mann, der demgemäß über die Dinge ſachgemäß und elegant lateiniſch oder wohl auch griechiſch reden könne. Den Deutſchen mit ihrer ſchwerfälligen Sprache und deren rauhem Laut und unbeholfenem ſyntaktiſchen Gefüge erſchien in noch viel höherm Maße, als den Italienern, der klar und leicht dahinfließende Strom ciceronianiſcher Beredtſamkeit als das höchſte, unübertreffliche Ideal geiſtiger Bildung, dem auch nur von weitem ſich zu nähern, ſchon der größte Geiſtesgewinn ſei. Ciceronianiſch reden und ſchreiben zu lernen war darum als höchſtes Bildungsziel von allen Schulmännern der Reformation geſchätzt, weil es zugleich das klarſte und durchſichtigſte Denken erfordere und beweiſe. Man wollte die Jugend durch ciceronianiſche Eloquenz ſchulen, um deutliches Erfaſſen der Dinge, ſachgemäßes Denken und ſchönen Ausdruck des Gedachten zu erzielen. Wir könnten es nicht verſtehen, wie vernünftige und einſichtsvolle Männer darauf verfallen wären und mit aller Zähigkeit dreihundert Jahre daran feſthalten konnten, nicht allein als höchſtes Ziel ihres eigenen perſönlichen Ehrgeizes, ſondern auch als höchſtes Ziel aller Schulung „Aneignung eleganten lateiniſchen Stiles“, ciceronianiſche Beredtſamkeit oder vielmehr Schreibfertigkeit aufzuſtellen, wenn ihnen nicht ciceronianiſche Eloquenz mit Klarheit des Denkens, Durchſichtigkeit der Sprache, Feinheit der Bildung für identiſch gegolten hätte. Freilich haben aber auch unendlich viele kleingeiſtige Silbenſtecher die Sache gänzlich verkehrt verſtanden und

gehandhabt und haben den von den humaniſtiſchen Schulreformatoren erſtrebten stilum ciceronianum ſchon zu beſitzen geglaubt, wenn ſie nur lauter ciceronianiſche Redefloskeln recht kunſtgerecht aneinanderzureihen verſtunden, wobei nicht nur das klare Denken, ſondern überhaupt auch jeder wiſſenswürdige Inhalt ganz aus dem Spiele blieb. Aber es muß betont werden, daß die reformatoriſchen Schulmänner die erſtrebte Eloquenz und den hochgeprieſenen Stil nicht in dieſem bornirt formellen Sinn gemeint haben, ſondern einen realen Zweck im Auge hatten: präcis und correct in den rechten Sprachformen ausgedrücktes Denken. „Oratio est explicata animi ratio," ſagt Melanchthon, der ausdrücklich, wie ſchon Erasmus, gegen die eifert, welche durchaus keine andern Worte und Redensarten gelten ließen, als die, welche ſich aus Cicero belegen ließen. Früher hatte man das gewünſchte Ziel durch die ariſtoteliſche Logik erſtrebt, jetzt erhoffte man es von der Eloquenz und dem ciceronianiſchen Stil. Damit hängt offenbar zuſammen, daß wenige Decennien ſpäter Pierre Ramé die ganze Logik auf Rhetorik gründen und daraus ableiten wollte.

Daß das Bildungsideal der Eloquenz dieſe Bedeutung hatte, wird noch deutlicher, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie Erasmus, Melanchthon, Sturm u. A. das Bildungsideal näher erläutern. Die Eloquentia erklärt Erasmus für copiose loquens sapientia, Beredtſamkeit und Weisheit ſind ſich deckende Begriffe. Nur der Weiſe kann beredt ſein. Und wie die Weisheit ihre Vorausſetzung iſt, ſo hat ſie auch eine tüchtige Sittlichkeit zur Folge. Die rechte Eloquenz beſteht nicht bloß im polite dicere, ſondern ebenſoſehr im recte vivere. Und das Gegentheil der Eloquenz iſt intellektuell die Barbarbei, moraliſch die vita cyklopica. Nicht bloß Kenntniß der Worte, ſondern ebenſoſehr Sachkenntniß gehört zur Beredt-

ſamkeit. Es iſt ein doppelter Erkenntnißvorrath erforderlich: duplex copia verborum et rerum. Und hier kommt nun noch ein anderer Gebrauch, den man von den Alten machen zu können glaubte, ins Spiel. Man entdeckte ſo viel neue, der damaligen Zeit unbekannt gewordene Ideen und Anſchauungen in den Schriften der Alten, daß man der Meinung huldigte, die Alten ſeien eigentlich ſchon im vollkommenen Beſitz aller Wiſſenſchaften geweſen. Alles Wiſſenswürdige brauche nur aus jenen neuentdeckten Schätzen ausgegraben zu werden. Die wahre Weisheit ſei mit den Schriften der Alten verloren gegangen, und nun ſeien wieder die wahren Quellen aller Erkenntniß neu erſchloſſen. Das Studium der Alten ſollte darum zur Weisheit der Alten führen. Aus ihren verbis erkennt man ihre res, ihre Welt und Welterkenntniß. Daher waren gerade diejenigen Schriften der Alten beſonders beliebt und wurden vorzüglich tractirt, aus denen ihre Weltanſchauung, ihre philoſophiſchen Ideen, ihre politiſchen, ethiſchen und religiös-philoſophiſchen Anſichten und Einrichtungen am deutlichſten zu erkennen waren. Nach dieſem Geſichtspunkt hin werthet und empfiehlt beſonders Melanchthon die Alten. Obwohl man daher den ciceronianiſchen Stil als höchſtes Bildungsziel immer im Auge hatte, ſo waren in jener Zeit es doch nicht gerade Cicero's Reden, die man am meiſten auf den reformatoriſchen Schulen las, erklärte und ſich aneignete, als vielmehr ſeine philoſophiſchen Schriften. Erſt als der eigentliche Sinn, den die Schulreformatoren mit der Eloquenz verbanden, verloren ging, und das reformatoriſche Bildungsideal der Eloquenz verkehrt wurde zu werthloſen, künſtlichen Nachahmungen ciceronianiſcher Redewendungen, da verlegte man ſich um ſo ausſchließlicher auf die ciceronianiſchen Reden und quälte die Jugend mit dieſen für unſer modernes Denken ſo wenig fruchtbaren Produkten antik-juriſtiſcher Beredtſamkeit.

Aber freilich, weil humaniſtiſcherſeits der Begriff der Eloquenz in einem ganz andern, höheren und weitern Sinn, und ſagen wir geradezu, in einem überſpannten, dem Wort eigentlich nicht zukommenden Sinn genommen wurde, ſo ſind es ſchon die reformatoriſchen Schulmänner ſelbſt, welche theils doch wieder in den gewöhnlichen Begriff der Eloquenz als bloßer Redekunſt und Redefertigkeit zurückſinken, theils wenigſtens dazu Anlaß gaben. Daß die eloquentia ſelbſtverſtändlich mit eruditio oder gar mit sapientia und virtus identiſch ſei, davon hatte ſchon das wirkliche Leben der meiſten Humaniſten wenig merken laſſen. Aber Melanchthon und ſeine pädagogiſche Schule ließen ſich dadurch nicht irre machen. Sie blieben dabei, Eloquenz als höchſtes Bildungsideal aufzuſtellen, denn wenn auch Joh. Sturm dem Bildungsziel die Faſſung gab: sapiens et eloquens pietas, ſo trat in Wirklichkeit doch auch in der Sturmiſchen Schule das exercitium stili ciceroniani ganz entſchieden in den Mittelpunkt aller Bemühungen.

Wenn man nun aber wenigſtens bei den alten Autoren ſelbſt und beſonders bei dem hochbewunderten Cicero dieſe Zuſammengehörigkeit von eloquentia und sapientia ſich als wirklich dachte, ſo mußten auch die Anweiſungen, welche Cicero und Quintilian zur Erlangung der Beredtſamkeit gaben, die paſſendſten und beſten ſein. Dieſer falſchen Conſequenz verfielen die Schulreformatoren. Die Discrepanz nämlich zwiſchen Cicero's Begriff der Eloquenz und ihrem idealiſirten humaniſtiſchen Begriff kam auch einem Melanchthon nicht zum Bewußtſein. Auf die Frage: wie kommen wir zu dieſer von uns gemeinten Eloquenz, hätte es einer ganz andern Antwort bedurft, als aus Cicero und Quintilian zu holen war. Gleichwohl holte man ſie da. Exercitium stili, ſagt Cicero, optimus est et praestantissimus dicendi effector et magister. Dieſer

Ausſpruch wurde für die humaniſtiſchen Schulen Deutſchlands auf Jahrhunderte hinaus geradezu verhängnißvoll. Auf dieſen Ausſpruch Ciceros gründen ſich die in allen reformatoriſchen Schulen eingeführten und bis heute beibehaltenen endloſen und geiſtloſen lateiniſchen Exercitien, all die inhaltsleeren, nichtsſagenden Stilübungen, womit drei Jahrhunderte lang unſre ſtudierende Jugend, wie keine ſonſt in der weiten Welt, gequält wurde. Wie wird aber der feine, elegante Stil erreicht? Schon Quintilian ſagt durch imitatio, durch Nachahmung klaſſiſcher Muſter. Daher nun in unſern Schulen die ſchauerlich trockene, wahrhaft geiſttödtende, nur die kleinlichſte Eitelkeit nährende Imitation der alten Proſaiker und Poeten, in der ſich Lehrer und Schüler gefielen. Der äußerlichſte Formelkram wurde nun recht eigentlich zur ratio discendi und zum modus studendi. Statt der materiellen und realen Bildung, die man urſprünglich bei der Lectüre der Alten im Auge hatte, langte man ſo je länger deſto mehr bei einer bloß formellen Schulung an, wobei das lateiniſche Wort, das Reden und Sprechen oder eigentlich leider gar nur das Schreiben von wohlgefügten lateiniſchen Worten unmäßig überſchätzt wurde. Das alles kam von der Unklarheit, die im Bildungsideal, im Begriff der Eloquenz lag. Und je kleinlicher und beſchränkter der geiſtige Horizont der Schullehrer Deutſchlands wurde, um ſo mehr Nachdruck legten ſie auf das exercitium stili, um ſo grauſamer entgeiſteten ſie das Gehirn ihrer Schüler durch die imitatio, ſo daß in der That in den Schulen ſchließlich nur dieß als Hauptzweck getrieben wurde. Man las nun die Alten nur um Material zur Imitation zu haben. Die Stilübungen wurden zum leeren Widerhall auswendig gelernter Redensarten. Dem letzten Zweck der Schule, brauchbare Kirchen- und Staatsdiener zu bilden, dem glaubte man doch

zu genügen, denn als der beste, zu allen Aemtern tauglichste Schüler galt der, der mit der schönsten lateinischen Rede und dem elegantesten lateinischen Poem von der Schule abging.

So entwickelte sich also aus der besten und edelsten Werthschätzung der Alten der verkehrteste Gebrauch derselben, der kleinlichste Schulbetrieb, der vom pädagogischen Standpunkte aus geradezu als unvernünftig muß bezeichnet werden. Ist es nicht unglaublich und unerhört, wenn Joh. Sturm in Straßburg für die sechsjährigen Knaben vorschrieb, daß sie an Virgils Eklogen und Ciceros Briefen die Formenlehre einüben sollten, daß sie schon im Lateinsprechen eingeübt wurden und Verse nachzuahmen lernen sollten. Schon die zehnjährigen Knaben wurden mit wahrhaft humanistischer Barbarei, d. h. häufiger Anwendung des Stockes, genöthigt, nur lateinisch zu reden, sich dicke Collectaneen lateinischer Redensarten anzulegen, dieselben auswendig zu lernen, mit unendlicher Qual und Mühe lateinische Verse zusammenzustoppeln, terenzische Stücke einzuüben, Deklamationen zu halten u. dgl. Die deutsche Muttersprache je in der Schule zu gebrauchen, war bei strengen Strafen verboten und galt als Schande. Ein Lobgedicht auf die Schule Trotzendorfs in Goldberg hebt als besonders rühmlich hervor: „Die Muttersprache war unter den Knaben verstummt.“ Ja in demselben Goldberg galt es überhaupt als Schande deutsch zu reden, so daß man selbst Knechte und Mägde latein sprechen hörte und „Goldberg nach Latium versetzt“ glaubte. So ungefähr wurde es aber allenthalben in den Lateinschulen und Gymnasien Deutschlands getrieben, und volle zweihundert Jahre mußte die ohnmächtige deutsche Jugend diese Geistestortur ihrer lateinischen Schulmeister ertragen, nur unterbrochen durch die unglücklichen Ferien, welche der dreißigjährige Krieg den Schülern der brennenden und verpesteten

Städte brachte. Je ohnmächtiger auf allen Gebieten des Lebens Deutschland wurde, um so eifriger trieb seine Jugend Latein und wieder Latein. Wohl war damals Latein die Sprache der Gelehrten, aber trotzdem des gesammten Deutschlands Söhne, wie keine in Europa, Latein sprechen und schreiben konnten, hatten sie doch keinen Antheil an den eben entstehenden modernen Wissenschaften, deren Pflegestätte Frankreich und England war. Wenn die Deutschen erst im XVIII. Jahrhundert den energischen Anfang machten, in die modern wissenschaftliche Entwicklung einzutreten, so sind daran nicht bloß seine unglücklichen religiösen und politischen Verhältnisse Schuld, die man bisher allein dafür verantwortlich machte, sondern nicht zum wenigsten, vielmehr ganz in erster Linie sein einseitiger, engherziger, lateinischer Schulbetrieb, der die Geister ganz und gar ins Alterthum zurückbannte, das Gehirn der deutschen Jugend nur mit lateinischen und griechischen Formen, Redensarten und Ideen erfüllte und die Jugendbildung von allem Modernen gründlich abschloß. Die Lateinschule der Deutschen war ein glückliches Eiland, wo nicht nur nichts von moderner Bildung hingelangte, sondern wo man auch für nichts, was nicht lateinisch war, Interesse bekommen konnte. Während die humanistischen Studien in Italien, Frankreich und England in keiner Weise die Entwicklung der nationalen Sprache und Literatur und der modernen Wissenschaft hemmten, vielmehr förderten und z. B. die classische französische Literatur des XVII. Jahrhunderts ein treues und edles Spiegelbild ist des fördernden Einflusses, welchen die Franzosen durch ihren Humanismus erfuhren, so fand in Deutschland gerade das Gegentheil statt. Der deutsche Humanismus damals stand der deutschen Sprache geradezu feindlich gegenüber und die deutsche Literatur verachtend. Wenn der Humanismus in den Schulen

Frankreichs und Englands so gegen den Gebrauch der Nationalsprachen gestimmt gewesen wäre, wie er es in Deutschland war, wo der Grundsatz herrschte, die deutsche Sprache zu unterdrücken oder wenigstens auf die Bauern und Handwerker einzuschränken, dann hätte Frankreich im XVII. Jahrhundert keinen Corneille, Racine und Molière und England keinen Shakespeare gehabt. Bei all jenen lateinischen Stilübungen und Versen blieb die deutsche Sprache im ganzen XVII. Jahrhundert so ungelenk und schwerfällig und barbarisch, wie sie am Ende des XV. und im Anfang des XVI. gewesen war. Daß die deutsche Poesie nicht im Herzen Deutschlands, nicht da, wo die meisten und besten Schulen waren, sondern in einem abgelegenen, halb wendischen Winkel Deutschlands, in Schlesien, ihren so sehr bescheidenen Anfang nehmen mußte, daran sind die lateinischen Schulen, die lateinischen Exercitien, die lateinischen Imitationen, die lateinischen Verse Schuld und nur sie. Die lateinische erkünstelte Schulsprache, welche sich an die Stelle der vollkräftigen Muttersprache setzte und die Volkssprache durch Spott und Verachtung unterdrückte, die tyrannische lateinische Schulmeisterei hat das deutsche Volk um den letzten Rest seines deutschen Nationalbewußtseins und um seine ursprüngliche dichterische Kraft gebracht. Weder Gedanken noch Gefühle vermochte man deutsch auszudrücken, weil man den Kopf voll lateinischer, angelernter Redensarten hatte. Es hat sich damals gezeigt, daß auch der eleganteste lateinische Stil noch lange nicht befähigt, auch nur einen einzigen deutschen Satz gewandt hervorzubringen. Wahrlich unter solchen Umständen gehörte schon ein gut Stück Muthes dazu, nur wieder von „deutscher Poeterei" zu reden, und Opitz, der dieß Wagniß unternahm, hat sich damit schon sein Adelspatent und den Namen eines Vaters der deutschen Dichtkunst wohl verdient. Welche Nation

in aller Welt hätte es auch jemals nöthig gehabt, besondere Gesellschaften zu stiften, die es ihren Genossen zur Pflicht machten, „die Muttersprache in ihrem gründlichen Wesen und rechten Verstand ohne Einmischung fremder, ausländischer Flickwörter, sowohl im Reden, Schreiben und Dichten aufs allerzier- und deutlichste zu erhalten und auszuüben, auch so viel immer möglich, insonderheit bei den Mitgesellschaftern, zu verhüten, daß diesem nicht zuwidergehandelt werde?" Wenn eine, von einem andersredenden Volk unterjochte Nation zum Schutz und zur Erhaltung ihrer angefochtenen Muttersprache solche Gesellschaften gründet, dann ist dieß aufgezwungene, natürliche Nothwehr. Daß aber ein freies, selbständiges Volk von seinen eigenen Schulmeistern sich Jahrhunderte lang seine Muttersprache verächtlich machen läßt, daß die gesammte lernende Jugend der Nation die besten Jahre ihrer Entwicklung unter totaler Vernachläßigung der Muttersprache mit Stilübungen, Verskünsteleien und Imitationen einer fremden, todten Sprache zubringen mußte, das ist in der Weltgeschichte einzigartig und hat höchstens eine Analogie bei den Indern, wo aber doch nur eine einzige Kaste des Volks und aus religiösen Gründen ihr Leben mit Lernen und Lesen der todten Sanskrit-Literatur zubringen muß. Man wende nicht ein, jene Gesellschaften seien nicht gegen das Lateinische, sondern gegen das Eindringen des Französischen gerichtet gewesen. Denn wenn nicht in Folge der alleinigen Herrschaft und ausschließlichen Pflege der lateinischen die deutsche Sprache für roh und barbarisch gegolten hätte, und wenn aus demselben Grnnde die deutsche Sprache nicht wirklich noch für feinere und elegantere Darstellung ungeschickt und unbrauchbar gewesen wäre, so würde man an den Höfen und ihren Kanzleien und in der vornehmen Welt gar nicht darauf verfallen sein, sie

durch Fremdwörter herauszuputzen und präsentabler machen zu wollen.

III.

Das Bildungsideal des vollkommenen Hofmannes.

Bildung am französischen Hofe. — Hervorragende Rolle des Adels unter Ludwig XIV. — Die kleinen deutschen Höfe. — Unzutreffende Bezeichnung als Ideal des galant homme. — Die Ritterakademien. — Leibnizens Streben nach dem Hof. — Seine pädagogische Schrift. — Thomasius und die Uebertragung der weltmännischen Bildung auf die Universitäten. — Halle und Göttingen. — Leibniz über die Lateinschulung. — Sinken des griechischen Unterrichts und Formalismus des Lateinunterrichts.

Die Fürsten waren nun auch die ersten, welche das Mangelhafte und Unzureichende dieser exclusiv humanistischen Erziehung und Bildung der Jugend erkannten; denn an den in Literatur, Künsten und Wissenschaften viel weiter vorgeschrittenen Höfen des Auslandes, besonders Frankreichs, lernten sie eine culturelle Lebensweise und literarische Geistesfülle kennen, wovon man in der lateinischen Gelehrtenwelt Deutschlands keine Ahnung hatte. Der Adel, welcher an diesen fremden Höfen lebte und die höchsten Aemter nicht bloß des Hofes, sondern des Staates inne hatte, bestand zum guten Theil aus Männern (und Frauen) nicht bloß von feinster Lebensart und höchster Gesittung, sondern auch von reichster literarischer und philosophischer Bildung und kunstliebendem Geschmack. Die Vornehmen der Höfe waren die Förderer der neuen Literatur und Poesie, die Beschützer der modernen Wissenschaften, die in reger Verbindung mit den Gelehrten, Dichtern und Künstlern ihres Landes standen. Zugleich gingen aus diesem feingebildeten, kunstliebenden Adel der Höfe die geschicktesten Diener der Fürsten hervor, gewandte Minister und Staatsmänner, ge-

ſchickte Diplomaten und Unterhändler, tüchtige Generäle und Offiziere, welche ebenſo geſchickt im Feſtungsbau, wie in der Führung der Armeen und im Schlagen der Schlachten waren. Es war das Zeitalter Ludwig XIV., unter dem der franzöſiſche Adel zum letzten Mal die glänzendſten Beweiſe ſeines adeligen Sinnes und ſeiner adeligen Tugenden gab. Dieſem, auf allen geiſtigen Gebieten des Lebens eine hervorragende Rolle ſpielenden franzöſiſchen Adel iſt es zu danken, daß der vollendete Cavalier, der feingebildete, weltkundige, zu allen Geſchäften brauchbare Hofmann das Ideal der Bildung des Zeitalters auch für Deutſchland wurde. Man hat dieß an den deutſchen Fürſtenhöfen neu aufkommende Ideal hof- und weltmänniſcher Bildung „das Ideal des galant homme“ genannt. Dieſe Bezeichnung erſcheint jedoch, wenn man ſowohl das wirkliche Vorbild, wie die zu erſtrebende Idee betrachtet, ziemlich oberflächlich und die Sache ſelbſt wenig treffend. Freilich an den meiſten der vielen Miniaturhöfe des damaligen deutſchen Reiches konnte auch „der zu allen Bedienungen geſchickteſte Diener“ kaum eine andere Rolle ſpielen, als die des galant homme, denn die kleinlichen Verhältniſſe jener Höfe bedurften keiner bedeutenden Geiſter, keiner großen Miniſter und Staatsmänner oder Heerführer und Generäle, ſondern nur der gewandten und gefälligen Cavaliere, welche den Launen ihrer Fürſten und den Ränken ihrer Umgebung zu begegnen Geſchmeidigkeit genug beſaßen. Aber es iſt ein Irrthum, wenn man glaubt, das Ideal der Bildung, die man erſtrebte, ſeien die Sprachmeiſter, Tanzmeiſter und Fechtmeiſter geweſen, welche man aus Frankreich an die Höfe und Ritterakademien kommen ließ. Vielmehr waren die großen Miniſter und Generäle des franzöſiſchen Hofes die eigentlichen Vorbilder für das neue Ideal. In der erſten Hälfte des XVII. Jahrhunderts hatten ja ſchon viele Miniſter

und Generäle an den meiſten großen Höfen die bedeutendſten und oft verhängnißvollſten Rollen geſpielt, Richelieu und Mazarin in Frankreich, Oxenſtierna in Schweden, Buckingham und Strafford, Clifford in England, der großen Generäle des dreißigjährigen Krieges ganz zu geſchweigen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aber unter der Selbſtregierung Ludwigs XIV. zeigte eine lange Reihe von Namen, welchen Glanz ſolche „zu allen Bedienungen geſchickte“ Männer einem Fürſten, ſeinem Hof, ſeiner Regierung und ſeinem Reich zu verſchaffen vermochten. Die Colbert, Louvois, Condé, Turenne, Catinat, Luxemburg, Villars, Vauban, Vandôme ſind es, an welchen die deutſchen Fürſten ſich das Ideal der Bildung und Erziehung ihrer Diener und Unterthanen abnahmen. Dieß iſt deutlich zu erſehen aus der Einrichtung jener Ritterakademien, welche ſie in Deutſchland gründeten. Hier wurden vor allem neue Sprachen, Mathematik, Fortifikationskunſt und Finanzweſen, Heraldik und Numismatik, Geſchichte und Genealogie gelehrt, d. h. alle die Dinge, durch welche man jene Vorbilder glaubte erreichen zu können. Und man erreichte das Ideal auch einigermaßen, denn ſeit dieſer Zeit und das ganze XVIII. Jahrhundert hindurch ſpielen auch die Miniſter an den deutſchen Höfen die hervorragendſte Rolle. Dieſes Jahrhundert kann überhaupt in ganz Europa als die Blüthezeit des Miniſterregiments bezeichnet werden. Metternich und Hardenberg ſind aber wohl die letzten nach jenem Ideal erzogenen und wirkenden Miniſter. Daraus iſt deutlich zu erſehen, wie wenig zutreffend für die in dieſer Zeit von den Fürſten erſtrebte Bildung der Name „Bildungsideal des galant homme“ eigentlich iſt. Es war etwas viel Wichtigeres und Umfaſſenderes, was man erſtrebte, als was jenes Wort ausſagt und bedeutet. Um alſo wenigſtens dem Adel Deutſchlands

die neue Weltbildung zugänglich zu machen, gründeten die Fürsten die Ritterakademien. Sie sind der erste Protest des modernen Denkens und Lebens gegen den einseitigen Schulhumanismus.

Aber die Gelehrtenschulen Deutschlands blieben lateinisch und darum auch ferner steril, abgeschlossen vom modernen, auch wissenschaftlichen Geist, der so lebendig im Westen Europas sich regte. Während die Franzosen und Engländer, obwohl sie lange nicht so gut humanistisch geschult waren, wie die Deutschen, im XVII. Jahrhundert wie an Weltmännern, so auch reich wurden an bahnbrechenden Denkern und Gelehrten und die epochemachendsten wissenschaftlichen Werke bei ihnen erschienen, und selbst die Niederlande darin Deutschland weit überragten, so erzeugte Deutschland erst in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts den einzigen Leibniz, den ersten deutschen Gelehrten von weiterem Blick und umfassenderer Bildung und mehr als lateinischem Wissen. Und wodurch wurde dieser das, was er war? Eben dadurch, daß er so bald als möglich dahin ging, wo er englische und französische Literatur kennen lernte und so in den Fluß der modernen Bildung und Wissenschaft, die er auf deutschen Gelehrtenschulen und Universitäten nicht finden konnte, hineinkam.

Freilich war Leibniz damals schon lange nicht mehr der einzige, der die Mangelhaftigkeit des gesamten deutschen Schulbetriebs einsah. Schon Comenius hatte ja umfassende Veränderungen vorgeschlagen und sich energisch gegen den einseitigen Betrieb und gegen den falschen Cultus ausgesprochen, der mit der antiken Literatur getrieben wurde, wenn auch mehr aus religiösen als wissenschaftlichen Gründen. Aber er hatte auch schon aufs schärfste die quälerische, pedantische Art des Lateinlernens gerügt und auf bessere Methoden gesonnen. Noch

ſtärker haben ſeine Schüler gegen die elende lateiniſche „Schulfuchſerei“ geeifert und das bisherige Bildungsideal der Eloquenz heruntergemacht. „Wem unter den Deutſchen,“ hatte Schupp, der ſelber Profeſſor der Eloquenz war, unmuthig ausgerufen, „nützt die lateiniſche Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulſtaub leben und ſterben will.“ Alſo für die weiter, über die Schul- und Gelehrtenſtube Hinausblickenden bedurfte es keiner Kritik des Alten mehr. Und Leibniz war nun allerdings der erſte bedeutende Mann, der, um nicht im lateiniſchen Schulſtaub leben und ſterben zu müſſen, machte, daß er von Leipzig fort und an den Hof zu Hannover kam, wo er das fand, was er ſuchte.

Es iſt nun von Intereſſe zu ſehen, wie Leibniz die Sache der Jugendbildung anſieht, nachdem er ſich von der Geringwerthigkeit des bisherigen Schulbetriebs für das praktiſche Leben und für das, was die moderne Zeit erforderte, überzeugt hatte. Aus ſeiner Schrift von der neuen Methode das Recht zu lernen und zu lehren, iſt erſichtlich, was er an die Stelle des veralteten Unterrichts geſetzt wiſſen wollte für die, welche in den politiſchen und ſocialen Weltangelegenheiten mitthätig ſein ſollten. Er will das an den Höfen und auf den Ritterakademien gepflegte neue Bildungsideal „des zu allen Bedienungen geſchickten Welt- und Hofmannes“ verallgemeinern und für alle Staatsdiener und Juriſten gültig aufſtellen. Er empfiehlt hauptſächlich das Studium der Geſchichte, Mathematik, Geographie, Phyſik ſtatt der Poetik, Logik und ſcholaſtiſchen Philoſophie. Er verlangt neben dem nothwendigen Latein und der Mutterſprache auch Franzöſiſch und Italieniſch, freilich, um die heil. Schrift ſelbſt verſtehen zu können, auch Hebräiſch und Griechiſch. Er räth noch tauſenderlei nützliche Sachen an

durch welche Einer, wenn er alles hätte bewältigen können, zweifellos ein Allerweltskopf geworden wäre.

Von dem allem, was hier der junge, selbst erst ins Leben hinausschauende Leibniz unreif und unvergoren anpries, haben dann, aber erst im Anfang des XVIII. Jahrhunderts, das Maßvolle und Erreichbare Thomasius und Pufendorf im Bund mit dem Pietismus wenigstens für die Universitäten durchgesetzt. Aber wie viel Widerstand war zu überwinden? Als ob in Frankreich und England nicht längst schon wissenschaftliche Werke in den Landessprachen erschienen wären, war man zu Halle noch so ins Lateinische verrannt, daß man dem Professor Thomasius seine deutsch abgefaßte „Vernunftlehre", die er der Fakultät zur Censur im Manuskript vorgelegt hatte, einfach zurückschickte mit dem Bemerken, man könne nach Beschluß der Fakultät keine Schrift censiren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache tractiret würden. Hatte man an der Universität zu Halle damals noch keine Ahnung von der Existenz der so überaus wichtigen nichtlateinischen, philosophischen Literatur des Auslandes? Oder wollte man nur Deutschland vor diesem Mackel behüten? Von wegen der zweihundertjährigen lateinischen Schulung hatte man die so zu sagen erblich gewordene fixe Idee, alle Wissenschaft müsse, wenigstens für die Deutschen, lateinisch sein. Man konnte diese Idee aber nicht mehr durchsetzen. Halle und Göttingen suchten bald einander den Rang abzulaufen, weltmännisch gebildete junge Leute zu erziehen, wie Leibniz sie gewünscht hatte und wie die Potentaten sie an ihren Höfen im Auslande brauchten.

Das Merkwürdigste aber ist, daß Leibniz schon ganz genau angegeben hat, welchen Schaden das deutsche Volk durch sein verkehrtes Unterrichtssystem erlitt. Er schon hat es aus-

geſprochen, daß, wenn die Deutſchen in keiner Wiſſenſchaft, am wenigſten in der philoſophiſchen, Fortſchritte machten, dieß im Zuſammenhang mit ihrem Feſthalten an der lateiniſchen Sprache ſteht. Nur in der lateiniſchen Sprache ſei jene Spielerei mit leeren Worten möglich; daß die Franzoſen und Engländer eine neue, bedeutende, philoſophiſche Entwicklung erlebt hätten, komme daher, daß ſie in ihrer eigenen Sprache philoſophirten. Die Plackerei mit dem Lateiniſchen rufe in Vielen einen unauslöſchlichen Abſcheu vor allen Büchern hervor, wodurch wieder die Verbreitung der Bildung gehemmt werde.

Aber trotz dieſen Klagen des berühmteſten deutſchen Gelehrten blieb in den humaniſtiſchen Schulen Alles beim Alten. Das Latein war unumſchränkter Herr und Meiſter; täglich wurden ihm allein 3—4 Stunden gewidmet. Nur mit Noth durfte in Nebenſtunden Mathematik oder Geſchichte oder Franzöſiſch gelehrt und gelernt werden. Freilich ganz und gar konnten die lateiniſchen Schulmonarchen ſich doch nicht dem Einfluß der veränderten Zeiten entziehen. Sie lernten allmälig ihre Sachen ſelbſt anders anſehen. Weil man das alte Humaniſtenideal, auch griechiſch ſchreiben, ſprechen und dichten zu können, ſchon längſt wieder aufgegeben hatte, war der griechiſche Unterricht überhaupt auch geſunken. Man begnügte ſich, wenn man es nur ſo weit brachte, daß die Schüler wenigſtens das Neue Teſtament überſetzen konnten. Homer und Sophokles, Heſiod und Demoſthenes waren meiſt ſchon längſt wieder aus dem Gymnaſium verſchwunden. Dieſe Vernachläßigung des Griechiſchen wurde um ſo ſchlimmer, je weiter der Pietismus ſich der Schulen bemächtigte. Auch im Latein wurde der geiſtloſe Formalismus immer ärger, alle Mühe wurde aufs Lateinſchreiben und Lateinreden verwandt. Das

war es, was den Schulbetrieb als Pedanterei, Schulfuchserei und „neue Möncherei", wie Leibniz sich ausdrückte, in Mißcredit brachte. Die Classiker hatten ihren Namen davon erhalten, daß das Bücher seien, die nur für die Schulklasse gut und da also zu absolviren, sonst nicht mehr zu brauchen seien. Der Anfang des XVIII. Jahrhunderts ist die Zeit der größten Geistesarmuth in den humanistischen Schulen Deutschlands. Die aufkommenden Realschulen des Pietismus hätten sicher bald die Gymnasien überflügelt, wenn nicht die Gymnasien die beati possidentes gewesen wären, und wenn ihnen nicht die erbliche Vorliebe der Deutschen für die Lateinschulung zu Gute gekommen wäre.

IV.

Das Bildungsideal des Neuhumanismus.

Gesner, der Begründer des Neuhumanismus. — Der wahre Werth der alten Literatur. — Seminarien für Gymnasiallehrer. — Heyne. — Ernesti. — Verschiedenheit des Neuhumanismus vom älteren. — Das Neuheidenthum der Neuhumanisten. — Ihr Eindringen in den Geist des Alterthums. — Das Griechenthum als Ideal der Bildung. — Kritik des Neuhumanismus als Bildungsmittel. — Kant's lateinische Schulung ein Hinderniß für die Entwicklung seines Geistes; das späte Erscheinen der Kritik. — Kant's gutes Latein und schlechtes Deutsch. — Die weitere philosophische Entwicklung. — Die Befestigung des Neuhumanismus in der Restaurationszeit. — Seine politische Bedeutung. — Ueberdruß am Studium der Klassiker. — Der wahre Grund davon. — Einseitige Ernährung des Geistes durch den Humanismus. — Nothwendigkeit der neuen Sprachen zur Ergänzung des Humanismus. — Wichtigkeit des Unterrichts in den neuen Sprachen. — Cultur und Weltverkehr. — Eintritt der Deutschen in die Weltcultur. — Keine Beseitigung, sondern nur Beschränkung des Humanismus. — Wissenschaft nicht lateinisch und nicht deutsch, sondern den vier Hauptvölkern des Westens gemeinsam. — Internationale wissenschaftliche

Congreſſe. — Aufgabe des Gymnaſiums. — Einrichtung des modern ſprachlichen Unterrichts. — Ruf nach Umgeſtaltung unſeres Gymnaſiums. — Der Triumph des Gymnaſiums. — Widerſtand gegen alle Aenderungen. — Forderung einer beſſern Vorbildung für das Leben der Gegenwart. — Forderung eines neuen Unterrichtszieles und Bildungsideales. — Alle gebildeten Stände dabei intereſſiert.

Dazu kam aber dann ſeit der Mitte des Jahrhunderts der neue Aufſchwung, der ſich aus der Mitte des Humanismus heraus ans Licht drängte und ihm neues Leben gab. Es wäre um das Gymnaſium geſchehen geweſen, wenn nicht Gesner an die Stelle des veralteten und nunmehr verkommenen Schulhumanismus einen neuen, verjüngten, auf erhöhter Werthſchätzung des Alterthums ſelbſt gebauten geſetzt hätte, und wenn er nicht ſo energiſche Mitarbeiter, wie Heyne und Erneſti, für die Verjüngung gewonnen hätte. Die Entſtehung dieſes Neuhumanismus traf mit der Aufklärung zuſammen und hat an ſeinem Theil ähnliche Wirkungen gehabt, wie dieſe. Wie die Theologie und Philoſophie von ihr durchdrungen wurde, ſo konnte ſich auch der Humanismus ihr nicht entziehen, zumal da das naturaliſtiſche und heidniſche Element, das ein rechter Humanismus nie ganz verleugnen kann, ihm Verwandtſchaft mit der Aufklärung gab. Eben dieſe Verwandtſchaft machte ihn wieder zeitgemäß und lebensfähig.

Gesner war ein modern denkender, fortſchrittlicher Mann, ein Freund auch der deutſchen Sprache und der eben erblühenden noch ſo jungen deutſchen Poeſie. Er ſtimmt ein in die Klagen über die unleidliche Barbarei und Tyrannei des landläufigen Lateinunterrichts, der die Kinder unglücklich mache und ſie um einen guten Theil der Vernunft und um alle Luſt des Lernens bringe, dagegen ſie mit Haß gegen alle lateiniſchen Bücher erfülle. Er billigt es, daß bei dem geltenden Schulbetrieb König Friedrich Wilhelm I. den Hofmeiſtern ſeines Sohnes einen

Eid abgenommen habe, den Erben ſeiner Krone nie Latein lernen zu laſſen. Er wünſcht, ſo möchten es alle Eltern machen, ſo lange der Unterricht ſo traurig beſchaffen ſei. Sein ernſtes Beſtreben iſt es daher, eine beſſere, leichtere und angenehmere Methode des Lateinlernens zu finden. Freilich war ſein menſchenfreundliches Bemühen, es zum Spiel zu machen, gänzlich erfolglos, weil dieß eben unmöglich iſt. Bei all dem hat er aber doch die klare Einſicht, daß, obwohl man Mathematik, Geſchichte und Philoſophie ohne die lateiniſche Sprache lernen und beherrſchen könne, eine tiefere, wiſſenſchaftlichere Bildung ohne Kenntniß der alten Sprachen nicht möglich ſei. Wie betrachtet Gesner die Alten, und wie werthet er das Studium ihrer Schriften? „Wer ihre Schriften lieſt," ſagte er, „der genießt des Umgangs der größten Leute und edelſten Seelen, die jemals geweſen, und nimmt dadurch auch ſelbſt, wie es bei aller Konverſation geſchieht, ſchöne Gedanken und nachdrückliche Worte an." „Er bekommt einen geübten Sinn, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterſcheiden, eine Fertigkeit Andrer Gedanken zu faſſen und die ſeinigen ſchön zu ſagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verſtand und Willen beſſern." Dieß iſt die „Annehmlichkeit und der Nutzen einer Beleſenheit in den alten Schriftſtellern". Daher wird von Gesner auch das Griechiſche wieder hervorgezogen, weil ja die griechiſchen Schriftſteller die Quellen ſind, aus denen die Römer ihre meiſte Weisheit ſchöpften, aber kaum einen geringen Theil in ihre noch vorhandenen Schriften gebracht haben. Man könne auch die lateiniſche Sprache gar nicht gründlich verſtehen ohne Griechiſch. Man dürfe ſich darum dem Griechiſchen nicht eigenmächtig entziehen.

Alſo ſeine Meinung iſt, der Zweck des Studiums der Alten ſei nicht, ſie nachzuahmen, ſondern ſich durch ſie inner-

lich bilden zu laſſen. Wir ſollen nicht denken und dichten wie ſie, aber unſer Denken und Dichten durch das ihrige bilden, läutern, klären und vertiefen laſſen. Unſre eigene, intellektuelle, ethiſche und formale Bildung wird durch den Umgang mit den Alten gefördert. Das iſt's, was eigentlich auch Melanchthon, Sturm und Andre gewollt hatten, was ihnen aber durch die ſchiefe und irreführende Idee der „Eloquenz" getrübt und verdorben wurde. Dieß iſt ja wirklich der wahre, bleibende Werth, den die Alten haben, und der Segen, den wir von ihnen ererben können und ſollen. Und noch einen, nicht gering anzuſchlagenden, Gewinn hat Gesner namhaft gemacht. „Diejenigen, ſo ohne die Alten geleſen zu haben, philoſophiren, werden zum öftern ſchwatz- und prahlhafte Leute, welche Alles, was ſie von ihren Lehrern gehört oder ihnen ſelbſt einfällt, für große Geheimniſſe und nie erhörte Erfindungen ausgeben, und alles andere aus Unwiſſenheit verächtlich tractiren." In der That, wer die Alten kennt, erkennt auch, daß ein bedeutend großer Theil deſſen, was jeweilen als neueſte Entdeckung im Reich des Geiſtes angeprieſen wird, entweder wirklich ſchon ganz und gar eben ſo oder in andrer elementarerer Form von den Alten gedacht und ausgeſprochen wurde. Es giebt kein beſſeres Mittel, über die eigenen Gedanken beſcheiden denken zu lernen, als das Studium der Alten. Dieß hat Gesner ſehr richtig erkannt. Ihm kommt auch die Einſicht, daß, um ſo die Alten zu leſen, es tüchtig vorgebildeter Gymnaſiallehrer bedarf. Bisher waren es Theologen geweſen, welche Luſt und Liebe zum Schulamt führte, oder noch öfter, die das Schulamt als Warteſtufe und Uebergangszeit zu einem geiſtlichen Amt anſahen und benützten. Halle und Göttingen errichten nun die erſten philologiſchen Seminare zur Bildung guter, für ihr Amt geſchulter Lehrer. Sie ſind zwar immer

noch Theologen, aber sie erhalten noch Anleitung zum Informationswerk und müssen auch Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie und einen philosophischen Kurs durchmachen.

Je mehr dieser Neuhumanismus sich verbreitete, um so höher stieg wieder die Schätzung der Alten und die Neigung, sich mit ihnen zu beschäftigen. Heyne's Vorlesungen über Homer, Pindar, Cicero finden in Göttingen nun auch wieder Hörer, nicht bloß Theologen und Philologen, sondern auch in weitern Kreisen. Jetzt werden Vorlesungen über griechische und römische Literaturgeschichte, über Archäologie und humanistische Encyklopädie gehalten. Den Neuhumanisten gilt das Latein nicht mehr Alles, sondern nur noch als Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, als Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen. „Die Humaniora sind um so vieles aufgeklärter geworden und zur Gelehrsamkeit wird mehr als Lateinisch und Griechisch erfordert." Eine ganz neue Anschauung über den Zweck des Lateinlernens macht sich geltend. Die Fertigkeit in den alten Sprachen soll Erleichterung für Fertigkeit in andern Sprachen zuwegebringen. Freilich kam man noch nicht zum Schluß, daß eben von dieser Fertigkeit dann sollte Gebrauch gemacht werden, indem man nun auch wirklich die neuern Sprachen lehre und lerne. Aber die alten Sprachen wurden doch nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Mittel zu anderm Zweck taxirt. Ihre Grammatik soll Vorschmack der Logik sein. Aus den Alten sollen jetzt wieder Einsichten, Urtheile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral, Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung gesammelt werden.

Wie Gesner und Heyne, so urtheilte auch Ernesti, der dritte unter den Begründern des Neuhumanismus. „Es handelt sich darum, daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmuth,

Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmälig uns selbst aneignen."

Hier also haben wir nun wirklich zum ersten Male ein allseitiges, sachgemäßes, auf gründlicher Kenntniß des Alterthums selbst beruhendes Urtheil über den Werth der Alten für die Bildung der Gegenwart. Diese Männer mit ihren zahlreichen Genossen und Schülern haben sich mit aufgeschlossenem Sinn den humanistischen Studien hingegeben und den Geist der Alten und des Alterthums erkannt. Sie kennen nicht bloß einzelne alte Schriftsteller, sondern aus ihnen allen haben sie das Ganze des Alterthums selbst erkannt, die Weltanschauung, das Denken und Fühlen der Alten, ihre socialen, politischen, religiösen Institutionen; sie dringen in den Geist ihrer Sprache, ihrer Philosophie, ihrer Kunst. Dieser Neuhumanismus unterscheidet sich wesentlich vom alten der Reformationszeit. Diesem waren die Alten und das Alterthum gleichsam ein Weihnachtstisch voll lauter schöner unbekannter Sachen, wobei sie sich bald an dem, bald an jenem mit kindlicher Verehrung und Bewunderung ergötzten. Wie Zucker und Marzipan suchten sie die schönen Sentenzen und Ideen zu sammeln, zu kosten und damit auch zu spielen und zu prunken. Aber den eigentlichen Geist der Alten zu erfassen, fehlten ihnen noch die Mittel. Weil sie selbst erst als Erwachsene und im Mannesalter an die Alten kamen, war ihr eigenes Denken und Fühlen selbst noch viel zu mittelalterlich durchhaucht, als daß das Ganze des Alterthums sich in ihrem Geiste objectiv hätte wiederspiegeln können. Zudem war ihre Kenntniß der Alten erst nur eine bruchstückartige. Anders diese Neuhumanisten. Von Jugend auf in die Alten eingeführt, widmen sie dem Alterthum ein systematisches Studium, gehen wissen-

ſchaftlich, kritiſch, vergleichend zu Werke und genießen all der Hilfsmittel, welche das XVI. und XVII. Jahrhundert produzirt hatte. Jetzt entſteht die eigentliche Philologie und Alterthumswiſſenſchaft. Der Neuhumanismus iſt alſo keine bloße Wiederaufleben des alten, ſondern bedeutet eine Vertiefung und Erweiterung des alten, einen wirklichen Fortſchritt unſres hiſtoriſchen Wiſſens und unſrer Bildung. Und alle dieſe Errungenſchaften wollten dieſe Männer für die Jugend ihrer Zeit fruchtbar machen. Dieſelbe Liebe zur Jugend und dieſelbe Begeiſterung für die Jugendbildung, welche einen Melanchthon, Sturm, Trotzendorf beſeelt hatte, war in Gesner, Heyne, Erneſti, Voß lebendig und ſie mit ihren Schülern waren wohl keine geringeren Schulreformatoren, als jene. Sie haben das verwirklicht, was jenen nur unklar vor Augen geſchwebt war.

Aber dieſer Neuhumanismus trägt noch einen andern Charakter, der ihn vom Alten ſtreng ſcheidet und mit der Aufklärung verbindet. Der alte reformatoriſche Schulhumanismus war ſtreng orthodox und confeſſionel. Der neue iſt nichts weniger als dieß; er iſt nicht einmal chriſtlich; er läßt die Religion ganz bei Seite oder begnügt ſich mit den philoſophiſch-religiöſen Anſichten der aufgeklärten alten Denker. Wer wollte ihnen daraus einen beſondern Vorwurf machen? Sie folgten dem Strom der Zeit, deren Kinder ſie waren. Es iſt zudem ſehr erklärlich, daß dieſe Humaniſten, begeiſtert von den Ideen der Alten, weder der verknöcherten, intoleranten Orthodoxie noch dem geiſtig beſchränkten und zugleich überſchwänglichen Pietismus Geſchmack abgewinnen konnten, ſondern ſich ſtolz und unmuthig zugleich auf ſich ſelbſt und ihr Alterthum zurückzogen und mit wenig verhehlter Verachtung auf das Chriſtenthum, das ihre Zeit ihnen bot und das ſie allein kannten, herabſchauten. Es

bildete sich wie einst zwischen dem jüngern Humanismus des XVI. Jahrhunderts und der katholischen Kirche, so jetzt ein Gegensatz zwischen Neuhumanismus und protestantischem Christenthum. Männern wie Voß, Ruhnken, Wolf, Jakobs, Passow, Thiersch, Ast, Böckh u. A. ersetzte das Alterthum mit seiner Philosophie und Poesie, Moral und Aesthetik ganz und gar die ihnen ungenießbar gewordene christliche Religion. Ja man darf noch einen Schritt weiter gehen. Eben durch die Neuhumanisten übten die Alten nun einmal gerade die Wirkung aus, die man von ihnen erwarten darf, und zu der sie sollen studirt werden. Das Ungesunde, Unnatürliche, Gekünstelte und Abgeschmackte, welches beiden theologisch-religiösen Richtungen damals eigen war, wurde dem durch die Lektüre der Alten wirklich geläuterten Geschmack und gebildeten Verstand jener Philologen am deutlichsten offenbar und muthete sie am peinlichsten an. Wer den Humanismus von diesem Gesichtspunkt aus werthet, wird zugeben, daß derselbe am Ende des vorigen und Anfang unsres Jahrhunderts ganz entschieden mitgewirkt hat, jene beiden Richtungen des religiösen Lebens schärfer zu beurtheilen und geistig zu überwinden. Diese aufklärende Wirkung des Neuhumanismus ging freilich über den Rahmen des Schulbetriebs hinaus, aber es ist daraus auch zu erkennen, daß diese Männer wirklich in den Geist des Alterthums eingedrungen und davon durchdrungen waren. Sie hatten nicht bloß den stilum ciceronianum sich angeeignet, ahmten nicht bloß die Formen und Sprachweise der Alten nach, sondern sie fühlten wie die Alten; ihre Weltanschauung beruhte auf der antiken, und von daher waren die Maßstäbe ihrer Beurtheilung der Dinge genommen. Ihr Humanismus war ein seines Wesens und Zieles bewußter. Freilich hielten sie ihre antike Weltanschauung so ziemlich für die einzig berechtigte und wohl-

begründete, für die, welche einen sichern Maßstab, den wahrhaft menschlichen, zur Beurtheilung der Zeit und der Dinge gebe. Diese Einseitigkeit ließ sie doch wieder sehr oft zu keiner ganz unbefangenen und sachgemäßen Beurtheilung der Gegenwart kommen. Dieß zeigte sich am deutlichsten eben auf dem religiösen Gebiet. Das Unnatürliche, Beschränkte und Engherzige der damaligen religiösen Denkweise und kirchlichen Verhältnisse erkannten sie klar und deutlich von ihrem antiken Standpunkt aus, aber davon das Wesentliche der Religion, das über Confession, Orthodoxie und Pietismus Hinausragende der christlichen Religion zu erfassen, dazu fehlte ihnen doch der Sinn. Mit jenen Zeiterscheinungen und Zeitformen des Christenthums verwarfen sie dieses selbst und ließen sich vollkommen an antiker Philosophie und Moral und Kunst genügen. Wohl waren sie nicht die einzigen Verächter der Religion unter den Gebildeten, der Geist der Zeit war überhaupt der Religion entfremdet, und mit Ausnahme des alten Voß, gehörten sie auch nicht zu den Agitatoren gegen die Religion. Ihre antike Sophrosyne ließ sie nicht in antireligiöse Hybris verfallen. In vornehmer Zurückgezogenheit ignorirten sie mehr die Religion als daß sie dieselbe bekämpften. Und diesen Sinn pflanzten sie auch ihren Schülern ein. Viele von ihnen, ursprünglich zur Theologie bestimmt, hatten sich still und allmälig von ihr abgewandt und dem Dienste des Alterthums in der Schule gewidmet, so beschränkten sich auch die meisten darauf hier ihre Ansichten und Grundsätze geltend zu machen und an der Jugend fanden sie auch fruchtbaren Boden und gewünschte Erfolge. Sie wollten die Jugend zur Humanität, zu ächten und wahren Menschen heranbilden, indem sie ihnen die idealen und idealisirten Bilder des griechisch-römischen Geistes und der griechisch-römischen Bildung einflößten. Sie bekannten sich mehr oder

weniger offen als Heiden, weil ihnen Christenthum mit Unwahrheit, Heuchelei, Verschrobenheit gleichbedeutend war. Aber ihr Heidenthum war Griechenthum. Der freigebildete Hellene war ihnen das Ideal der Menschenwürde und Menschlichkeit.

Darum waren auch sie es, die das Griechische in den Vordergrund stellten und gerade den griechischen Studien einen noch nicht dagewesenen Aufschwung gaben. Die Kenntniß der griechischen Sprache wurde nicht nur als mindestens gleichwichtig mit der lateinischen angesehen, sondern wegen ihres viel größern und tiefern Bildungsgehaltes wurde ihr weit der Vorzug vor der lateinischen gegeben. Das Maß der Bildung machten sie vom Maß der Kenntniß des Griechischen abhängig. Man kam nun dahin, ebensoviel Zeit auf das Griechische zu verwenden wie aufs Latein, nur daß man von vornherein auf das griechische Schreiben und Reden verzichtete, dafür aber um so mehr Gewicht auf die Lektüre legte, während im Latein das Schreiben und Sprechen nach wie vor als Lehrziel beibehalten wurde. Zugleich wurde das Erlernen des Griechischen für alle Studierenden verbindlich erklärt, weil man nur durchs Griechenthum zu höherer Bildung, zur Freiheit des Geistes, zur Reinheit der Moral, zur Erfassung des Schönen, mit einem Wort: zur wahren Humanität gelange.

Wie bereitwillig, voll und ganz man nun aber auch alle Verdienste des Neuhumanismus anerkennen mag, so bleibt doch die Frage noch offen, ob dieser Neuhumanismus wirklich das Rechte, d. h. das der Jugend Ersprießliche, das durch die Zeit und Verhältnisse Geforderte, das dem Fortschritt der modernen Wissenschaften Entsprechende getroffen habe? Entspricht dieser humanistische Unterricht, der sowohl seinem Prinzip und Wesen nach, als auch im Großen und Ganzen seinem Betriebe nach bis in unsere Zeit herrschend blieb, dem was Deutschlands

Jugend Noth thut? Hat dieſe rein antike Jugenderziehung die Deutſchen denn auch nun befähigt am modernen Denken und der modernen Wiſſenſchaft Theil zu nehmen? Eine Thatſache ſei die Antwort. Der Mann, der am Ende des vorigen Jahrhunderts den größten und weitreichendſten Umſchwung im wiſſenſchaftlichen Denken und Leben der Deutſchen bewirkt, der die deutſche Wiſſenſchaft erneuert und umgeſtaltet hat, indem er das modern-philoſophiſche Denken nach Deutſchland herüberleitete, deſſen Werke bis auf den heutigen Tag für die Deutſchen die Uebungsſchule alles ihres philoſophiſchen Denkens geblieben ſind, iſt Kant. Aber in keiner Weiſe iſt Kant durch ſeine humaniſtiſchen Studien der bedeutende Mann geworden, der er war; ſie haben ihn in nichts darin unterſtützt. Es iſt ſchon oft als auffallend bemerkt worden, daß Kant mit ſeinem erſten, großen, epochemachenden Werk erſt in einem Alter hervorgetreten iſt, da die meiſten Menſchen bereits den Höhepunkt ihrer geiſtigen Kraft überſchritten haben. Er war 57 Jahre alt, als ſeine Kritik der reinen Vernunft ans Licht kam. So lange dauerte es, bis er ſich zu ſeinem poſitiv kritiſchen Standpunkt durchgerungen und ſich, ſagen wir es klar und offen heraus, von ſeiner beſchränkten, lateiniſchen Jugendbildung ganz los gemacht hatte. Auch Kants Unterricht auf dem Collegium Fridericianum zu Königsberg war ganz und gar lateiniſch geweſen. Auch er hatte mit ſeinem begabten Mitſchüler, dem nachher berühmten Philologen Ruhnken dem höchſten Bildungsziel der Schule, dem ſchönen lateiniſchen Stil, nachgeſtrebt unter dem tüchtigen Latiniſten Heidenreich; und wirklich hatte er ſich einen ſo klaren und fließenden Stil erworben, daß man auf der Schule erwartete, er werde ein tüchtiger Latein-Gelehrter werden. Seine Neigung führte ihn aber zur Mathematik und Philoſophie. Aber natürlich waren ihm da nur die lateiniſchen

philoſophiſchen Werke der Neuzeit zugänglich und das Wenige was etwa in den letzten Dezennien in deutſcher Sprache erſchienen war, hauptſächlich alſo Leibnizens und Wolffs Schriften. Er hätte vielleicht nicht einmal Newtons mathematiſche Werke ſtudieren können, wenn ſie nicht lateiniſch wären geſchrieben geweſen. So war es gar nicht möglich, daß er von einer andern Philoſophie gründlich etwas wußte, als von der Wolff'ſchen. Bis in ſeine reifen Mannesjahre war dieſer Dogmatismus die geiſtige Sphäre, in der er lebte und philoſophirte, weil er eben nur eine lateiniſche Bildung hatte, und ſehr wahrſcheinlich wäre er aus ſeinem „dogmatiſchen Schlummer" nie aufgewacht, wenn er nicht glücklicher Weiſe in Königsberg gelebt hätte. Aber nicht etwa, weil damals ſchon eine beſonders ſcharfe, kritiſche Verſtandesluft dort geweht hätte, ſondern weil man in Königsberg Verbindung mit überſeeiſchen Nationen hatte. Er lernte daſelbſt die Engländer Green und Motherby kennen, und wahrſcheinlich erlangte er auch durch dieſe Kenntniß der engliſchen Sprache, die er eben Dank den einſeitig lateiniſchen Schulen Deutſchlands während ſeiner Schulzeit zu lernen keine Gelegenheit gehabt hatte. Damit ging ihm die neue Welt der engliſchen Philoſophie auf. Er ſtudierte Hume und dieſer iſt es, der den reifen Mann erſt aus ſeinem dogmatiſchen Schlummer aufweckte und ſo dem Geiſte Kants eine ganz andre Richtung gab. Aber Kant war ſchon 40 Jahre alt, als dieſe geiſtige Kriſis bei ihm ſelbſt eintrat, und es dauerte noch viele Jahre bis ſie zu einem klaren Abſchluß kam. Aber was für großartige, einem Plato und Ariſtoteles ebenbürtige Schriften hätten wir außer der Kritik der reinen Vernunft wohl von Kant erhalten, wenn ſeine Kritik ſtatt 1781 ſchon 1761 erſchienen wäre und er dann nicht mit abnehmenden, ſondern mit noch wachſenden Kräften

ſeine weitern Schriften geſchrieben hätte? Der ganze Verlauf der Philoſophie wäre dann wohl ein andrer geworden. Die im Wolff'ſchen Dogmatismus verlornen Jahrzehnte Kants gehören ins große Schuldbuch der Lateinſchule Deutſchlands, die den Geiſt in den ſchönſten Jahren jugendlicher Entfaltung ins Alterthum einſperrt, von allem für das modern-wiſſenſchaftliche Leben Förderlichen abſperrt und ſpäter das Verſäumte mit Mühe privatim nachzuholen nöthigt.

Aber auch formell für ſeinen Stil hat Kant ſein Latein nichts genützt. Man hat ſogar noch neuerdings auf der Berliner Conferenz die fable convenue der Philologen wiederholt, daß die Uebung im lateiniſchen Stil und lateiniſchen Aufſatz von großem Gewinn ſei für Erlangung der Fertigkeit, ſich auch in andern Sprachen gewandt auszudrücken. Kant iſt nicht der einzige, der dieſe Fabel widerlegt. Er hat einen guten, fließenden Stil in ſeinen lateiniſchen Schriften, aber das lateiniſche Schachtelſyſtem der Sätze hat er mit ins Deutſche herübergenommen, und ſo ſind ſeine deutſchen Schriften geradezu abſchreckend durch die Menge ſeiner gewundenen Sätze, die nicht ſelten eine halbe Druckſeite lang ſind. Ueberhaupt wird wohl kein deutſcher Stiliſt genannt werden können, welcher ſeine ſtiliſtiſche Gewandheit etwa auf ſeinen guten lateiniſchen Stil und auf ſeine lateiniſchen Exercitien zurückgeführt hätte oder zurückzuführen geneigt wäre.

Auf denſelben lateiniſchen Conto gehört dann aber auch die Wirkung, die Kants Kritik in Deutſchland hatte. Sie kam wie aus der Piſtole geſchoſſen, oder vielmehr ſie fiel wie ein Meteorolith ins Gehege der deutſchen Philoſophen. Sie wußten zuerſt gar nicht, was damit anfangen, wie dieſes ſonderbare Buch verſtehen, denn es fehlten ihnen Dank ihrer Lateinſchule die zum Verſtändniß nöthigen Vorkenntniſſe der

engliſchen Denkentwicklung. Sie mußten ſich, nachdem man die verſchiedenſten Deutungen probirt hatte, mit Mühe und Noth hineinarbeiten. Und eben den ungenügenden Vorkenntniſſen iſt es zuzuſchreiben, daß man nun gerade das aus der Kritik herausnahm, was Kant nicht wollte herausgeleſen wiſſen: den abſoluten Idealismus. Kant, auf den Schultern der Engländer ſtehend, wollte eine kritiſche Philoſophie, keine idealiſtiſche begründen. Hätten die deutſchen Philoſophen gründlich etwas vom Zuſammenhang Kants mit Locke, Berkeley und Hume verſtanden, ſo hätte ſicherlich damals ſchon die Periode der kritiſchen Philoſophie begonnen als directe Fortſetzung der engliſchen Philoſophie. Statt deſſen folgte gerade das, dem Kant hatte ein Ende machen wollen: ein craſſer Dogmatismus, welcher (auch ohne Schopenhauerianer zu ſein, darf man es ſagen) das Denken der Deutſchen verwirrte und die geſunde, philoſophiſche Entwicklung auf Jahrzehnte hinaus aufhielt. Fichte, der in Sachſen, Schelling und Hegel, die in Württemberg auch nur lateiniſche Bildung empfangen hatten, ließen gerade das mächtigſte und umgeſtaltendſte, aus der engliſchen Philoſophie geſchöpfte, Element der kantiſchen Kritik bei Seite, packten ſie an ihrem ſchwächſten Punkte und geriethen ſo in einen, alles kritiſche Denken über den Haufen werfenden Idealismus. Erſt in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts hat man Kant verſtehen und behandeln lernen, wie er verſtanden und behandelt ſein wollte, und dieß kam daher, weil die jüngern deutſchen Gelehrten ſeit den ſechziger Jahren ſich aufrafften, um, zwar auch nur privatim, denn ihre Schulen ließen ſie immer noch im Stich, moderne Sprachen und moderne Philoſophie zu ſtudieren.

Man möchte vielleicht denken, es heiße doch der Lateinſchule zu viel aufladen, wenn man ihr das ſpäte Erſcheinen

von Kants Kritik, deren ſchlechten deutſchen Stil und die Weiterentwicklung der Kant'ſchen Philoſophie in die Schuhe ſchiebe. Aber dies alles hat doch auch ſeine natürlichen, äußerlichen und ganz allgemeinen Urſachen, und gerade bei geiſtigen Dingen iſt eine der allernächſten und allererſten und zugleich allerwichtigſten äußerlichen Urſachen die Erziehung und Schulung, welche die Menſchen empfangen. Die gibt ja, nächſt der ererbten Naturanlage, den Menſchen ihr geiſtiges Gepräge auf Jahrzehnte hinaus. Wir fragen ja auch gleich, wenn wir das geiſtige Werden eines Menſchen betrachten, was er für eine Schule durchgemacht habe. Wenn man nun die gute Bildung und die vorzüglichen Kenntniſſe eines Geiſtes mit Recht auf ſeine Schule zurückführt, warum dürfte man die Mängel und Nachtheile, die ſich aus einer einſeitigen Schulung ergeben haben, wenn ſie ſo offen wie hier zu Tage liegen, nicht auch namhaft machen und auf ihre Rechnung ſetzen? Warum ſoll man die Schule nicht verantwortlich machen für das, was man nur durch die Schule bekommen kann und ſoll? Von der Schule erwartet man, daß ſie die zum Betrieb der modernen Wiſſenſchaften nöthigen Vorkenntniſſe, alſo auch Sprachkenntniſſe, biete. Thut ſie das nicht, können ihre Schüler gar nicht oder erſt ſpät daran theilnehmen, ſo iſt gewiß in erſter Linie die unzureichende Schule dafür verantwortlich zu machen. Ueber der Dankbarkeit gegen unſere Schule brauchen wir nicht zu verſchweigen, was ihre Einſeitigkeit uns ſchuldig geblieben iſt.

So großen Umſchwung auf wiſſenſchaftlichem Gebiet Kant bewirkt hat, das deutſche Schulweſen blieb davon ganz unberührt. Gerade damals arbeiteten die Neuhumaniſten daran, die deutſche Jugend vollends in die antiken Formen einzupreſſen. Die allgemeinen Zeitverhältniſſe kamen ihnen dabei trefflich zu ſtatten. Die Revolution mit ihren Schrecken und

die darauffolgende Gewaltherrschaft Napoleons verleideten den Deutschen das bisher hochgehaltene Bildungsideal des spezifisch französisch gedachten „Weltmannes", ein Ideal, dem bisher außerhalb des Gymnasiums alle höheren und gebildeten Kreise gehuldigt hatten. Der französische Königsthron zu Paris, wohin man gegangen war, um dieses Bildungsideal in seiner bewunderten Größe verwirklicht zu sehen und nachahmen zu lernen, war gestürzt, die französischen Armeen, die nach Deutschland marschierten, machten das französische Wesen verhaßt: was sollte nun als Bildungsideal gelten? Während der Zeit der vaterländischen Erniedrigung und der folgenden Erhebung lernte man zwar deutsche Art und Sitte gegenüber der welschen wieder schätzen und lieben. In vielen Deutschen erwachte der Gedanke, in der deutschen Vergangenheit das Ideal der Zukunft zu suchen. So entstand die mit dem Mittelalter spielende, verschwommene Romantik und daneben eine Deutschthümelei, welche politisch radical und demokratisch gefärbt, den wiederhergestellten deutschen Staaten gefährlich schien. Bei Restaurirung des Unterrichtswesens wurde deßwegen diese Richtung gründlich ausgeschlossen. Daneben arbeiteten aber gerade die Neuhumanisten eifrig und fleißig und mit Begeisterung am Bau und an der Consolidierung der antiken Wissenschaften, und sie verstanden es auch, wenn auch nicht die Jugend, so doch die Regierungen für das antike Ideal zu gewinnen. So erhielten sie volle Gewalt, die höhern Schulen nach diesem Ideal einzurichten. Das humanistische Bildungsideal war auch in jener Zeit das einzig mögliche. Preußen, die kleinste europäische Großmacht, und eifersüchtig von allen übrigen Mächten überwacht, war auf sich selbst angewiesen; die übrigen deutschen Staaten in ihrer Kleinheit und Zersplitterung hatten vollends weder bedeutende politische noch materielle Aufgaben, noch

höhere geiſtige Ideale und Ziele. Ueber die kleinliche Gegenwart und ausſichtsloſe Zukunft zu ſpeculieren, der Jugend etwa einen weitern Blick zu verſchaffen und freie geiſtige Bewegung zu geſtatten, wäre gefährlich geweſen. Es gab nichts beſſeres für die Jugend, als ihren Geiſt ins Alterthum zu führen und dort einzuſperren. So ſollte ſich die Jugend an Miltiades, Themiſtokles, Perikles, an Hannibal, Scipio und Cäſar begeiſtern, Nepos und Livius, Cicero und Horaz, Iſokrates und Xenophon, Homer und Sophokles leſen und immer wieder lateiniſche Stilübungen und Aufſätze machen; ſo glaubte man ſie geborgen und geſchützt vor jedem modernen und beſonders vor jedem revolutionären Lufthauch. Das waren freilich Abſichten und Zwecke, die nicht offen ausgeſprochen wurden, aber ſie lagen der innern Politik der Regierungen zu Grunde,*) und dieſer Neuhumanismus ſchien ganz vortrefflich zum ganzen ſonſtigen politiſchen Syſtem zu paſſen.

Und wirklich hatte man ja auch nichts ſchlechtes gewählt. Die lateiniſchen und griechiſchen Autoren ſind ja wirklich ein edles, hochbildendes Erziehungsmittel. Ja, es muß anerkannt und den deutſchen Regierungen als ein hohes, niemals zu unterſchätzendes und zu vergeſſendes Verdienſt angerechnet werden, daß ſie, und die preußiſche voran, es nicht machten wie die übrigen Regierungen des reactionären und abſolutiſtiſchen Europas, welche aus Furcht vor der Revolution ihre Völker in möglichſter Unwiſſenheit hielten und für die geiſtige Hebung derſelben nichts thaten. Von allem dem war in Deutſchland das

*) Manche freier denkende Humaniſten, wie Friedrich Thierſch haben der preußiſchen Regierung jener Zeit immer den Vorwurf gemacht, daß ſie mit ihrer Protection des Humanismus zugleich ſolche politiſche Zwecke verfolgt habe. Manche ſind eben dadurch auch ins Ausland gedrängt worden.

gerade Gegentheil der Fall. Die Befreiungskriege bedeuten für Deutschland wirklich eine geistige Erhebung und einen moralischen Aufschwung. Die Deutschen fühlten es, wenn sie es sich auch nicht immer in so überspannter Gespreiztheit vorsagten, wie Fichte es that, daß durch geistige Mittel das deutsche Volk äußerlich und innerlich gekräftigt und gehoben werden müsse. Deßwegen war keine Regierung und kein Volk Europa's auf dem Gebiet der Volksbildung und des höhern Unterrichtswesens von Anfang unsres Jahrhunderts an so gleichmäßig thätig und emsig, wie Preußen und die übrigen deutschen Staaten. Sie schufen nicht bloß das bestеingerichtete Volksschulwesen, sondern auch die vorzüglichsten humanistischen Gelehrtenschulen. Daß Deutschland gleich am Anfang des XIX. Jahrhunderts ein für das übrige Europa mustergiltiges Unterrichtswesen bekam, das verdankt es einerseits der Energie und Einsicht seiner Regierungen und andrerseits der politischen Ohnmacht, zu welcher der Wiener Congreß es verurtheilt hatte, und welche ihm die Stille und Ruhe für die Pflege dieser Dinge aufnöthigte. Der deutschen Jugend nun konnte unter diesen Umständen wirklich kein höheres und edleres Bildungsideal vorgestellt werden, als die Antike. Die humanistischen Studien gewähren eine gediegene historische Bildung, pflanzen hochsinnige Gefühle, tüchtige Grundsätze und galten zugleich als ein gutes, geistiges Quietiv gegen alle auf die wirkliche Gegenwart bezüglichen Tendenzen.

Aber merkwürdiger Weise hatte dieser humanistische Unterricht doch nicht gerade die erwünschten Erfolge. Trotzdem die Neuhumanisten auf den Gymnasien eifrigst bestrebt waren, den Unterricht immer rationeller und leichter zu gestalten, die Unterrichtsmittel möglichst sachgemäß zu verbessern, und obwohl sie es nicht daran fehlen ließen, ihre Schüler in den

Geiſt des Alterthums einzuführen und für die alten Helden, Denker und Dichter zu begeiſtern, ſo blieb es im XIX. Jahrhundert doch genau ſo, wie es ſchon zu Leibnizens Zeit längſt geweſen war und worüber er und viele andere vor ihm und nach ihm aufs bitterſte geklagt hatten: wenn die Gymnaſiaſten die Schulbank verließen, warfen ſie wie früher ſo auch jetzt noch ihre alten Klaſſiker weg, froh die alten Schmöker los zu ſein und den ernſten Vorſatz hegend, nie mehr einen Blick hineinzuwerfen. Wer könnte leugnen, daß auch der Neuhumanismus nicht nur nicht im Stande war, dieſen Verdruß bei der Jugend zu verhüten, ſondern daß er ihn nicht einmal zu mindern vermochte, ja nicht einmal die Steigerung dieſes Ueberdruſſes verhüten konnte? Dieß iſt ein ſehr ſchlimmer Nebenerfolg.

Aber auch noch nach andrer Richtung hin hatte der Neuhumanismus nicht den gewünſchten Erfolg. Als politiſches Quietiv verſagte er gänzlich. Gerade die erſte Hälfte unſres Jahrhunderts zeigt noch eine auffallende Erſcheinung. Dieſe Jugend, die man ſo ſorgfältig von der gegenwärtigen Wirklichkeit abſchloß, deren Gedankenleben man nur mit dem Alterthum beſchäftigte, warf ſich, wenn ſie die Schulen verlaſſen hatte und ins praktiſche Leben eintrat, erſt recht auf Politik. Erfüllt mit den antiken Idealen und ohne Verſtändniß der wirklichen politiſchen Lage und Verhälniſſe, gingen aus der humaniſtiſchen Schule gerade die unruhigen, nach Neuerungen ſtrebenden Köpfe hervor, die auf dem falſchen Weg gewaltſamer, von Privaten inſcenirter Umwälzungen die Gegenwart verbeſſern und umgeſtalten wollten. Standen die demokratiſchen Bewegungen der dreißiger und vierziger Jahre nicht in einem gewiſſen Zuſammenhang mit der langjährigen, ausſchließlichen, bewundernden Beſchäftigung der Jugend mit den Helden der

alten Demokratien? Natürlich waren daran nicht die Lehrer Schuld, sondern der Stoff, den sie lehrten. Jedenfalls ist das gewiß, daß in der Mitte unsres Jahrhunderts als höchster Lebensberuf nicht Literatur oder Wissenschaft, oder Kunst oder Religion, sondern Politik galt und Staatsmann zu sein höchstes Strebeziel war, und daran war die antikisirende Erziehung, für welche der Staat höchste Lebensform ist, nicht unbetheiligt. Man lese nur die Schriften eines Gervinus, in denen das politische Ideal alles beherrscht. Daher kommt es nun wohl auch, daß so viele Professoren und Gelehrte sich in die neuerrichteten Parlamente wählen ließen. Es mag sogar heute noch manchem verwunderlich klingen, daß der Staat doch nicht höchste Lebensform des Menschengeschlechts und nicht höchste praktische Bethätigung des Menschengeistes sei. So sehr ist unser Geist antikisirt.

Aber kommen wir auf die Frage zurück: warum kann denn der Neuhumanismus auch in seiner besten und vollkommenen Gestalt, in der er — zur Ehre unsrer Schulmänner sei es gesagt — an den Gymnasien des XIX. Jahrhunderts betrieben wird, den Ueberdruß nicht verhüten, mit dem unsre Jugend das Gymnasium verläßt? Warum müssen wir es immer wieder aufs Neue beklagen, daß unsre Jugend ihre alten Klassiker später keines Blickes mehr würdigt? Ist denn das gar nicht zu ändern?

Man hat von Alters her gesagt, der Grund liege darin, daß der Unterricht immer noch so schwierig, complicirt, pedantisch und anstrengend sei; man müsse ihn noch mehr vereinfachen, die Grammatik noch faßlicher machen, man müsse noch weniger auswendig lernen lassen. Man überbürde die Jugend mit zu viel Aufgaben. Mit Recht sagen die Schulmänner, daß man an der Grenze alles Erleichterns angekommen sei.

Der Unterricht kann kaum noch wesentliche Verbesserung und Vervollkommnung erfahren, nachdem man nach systematisch pädagogischen Grundsätzen eingerichtete und dem jugendlichen Geist stufenmäßig angepaßte Uebungsbücher und Grammatiken besitzt, und die Schriftsteller selbst in guten Ausgaben mit hinreichenden Anmerkungen und vortrefflichen Wörterbüchern vorhanden sind, und nachdem wir, was eigentlich in erster Linie zu stellen ist — einen Lehrerstand haben, der mit ebensoviel Hingebung wie Verständniß der Jugend und des Gegenstandes den Unterricht ertheilt. Auch die oft beklagte, aber nicht immer nachgewiesene Ueberbürdung mit Hausaufgaben kann nicht der Grund des Ueberdrusses und Ingrimms sein, den unsre Abiturienten seit Jahrhunderten an den armen Klassikern auslassen.

Der wahre Grund ist anderswo zu suchen. Es ist auch der Mühe werth, genauer und tiefer darauf einzugehen, denn nur dadurch, daß die Ursache des Uebels entdeckt wird, kann der Mißstand beseitigt werden. Wir glauben, der wahre Grund liegt in der einseitigen Ernährung des jugendlichen Geistes nur mit dem todten Geistesgut des Alterthums. Bei der engen Verbindung und wirklichen Einheit von Leib und Seele gelten für das geistige Leben dieselben Gesetze der Assimilation, wie für das leibliche. Es sei darum der Vergleich mit dem Leiblichen gestattet. Auch auf leiblichem Gebiet tritt häufig Ueberdruß an einer Speise ein. Er wird verursacht durch Uebersättigung. Dieser Ueberdruß kann sich bis zum dauernden Eckel und Abscheu davor steigern, wenn die Uebersättigung herkommt von einer lange dauernden, alleinigen Ernährung des Körpers nur mit einer und derselben Speise. Dieser Abscheu kann solchen Grad erreichen, daß nur schon der bloße Anblick dieser Speise Brechreiz erregt. Aber nicht jede Speise hat die Wirkung, daß bei lang dauerndem, alleinigem

Genuß derſelben ſolcher Ueberdruß erzeugt wird. Es giebt Nahrungsmittel, die man ſein Leben lang hauptſächlich und faſt allein genießen kann ohne Gefahr ſolchen Ueberdruſſes. Bekanntlich ſind dieß die einfachſten, von der Natur ſelbſt in erſter Linie dargebotenen Nahrungsmittel, Speiſen, welche die dem Organismus nothwendigſten Stoffe in annähernd ausreichendem Maße enthalten, auf deren Aſſimilation die Verdauungswerkzeuge von Natur eingerichtet ſind, oder deren Genuß die Natur des verzehrenden Weſens ſich angepaßt hat, Solche Nahrungsmittel ſind z. B. Milch, Früchte, Brot, Reis, Kartoffeln u. ſ. w. Jedes Volk jeder Zone hat ſolch eine Speiſe, der ſein Organismus ſich angepaßt hat, deren es daher nicht überdrüſſig wird. Dagegen giebt es noch andre Speiſen, die zwar vielleicht noch reichere Mengen an Nährſtoffen enthalten, als jene, bei denen aber gewiſſe Stoffe überwiegen, dagegen aber gewiſſe andre nothwendige Elemente fehlen. Werden nun vorwiegend und längere Zeit nur ſolche Speiſen genoſſen, ſo iſt die Folge die, daß von den überwiegenden Stoffen zu viel ins Blut und in den Organismus übergeht, an andern, aber ebenſo nothwendigen, Mangel entſteht. So entſteht eine ungleiche Ernährung, die dem Körper ſchädlich iſt. Eben dagegen wehrt ſich der Organismus durch den Ueberdruß und Eckel, mit dem er ſich der fernern Aufnahme dieſer Speiſe widerſetzt. Manchmal ſind dieß gerade ſolche Speiſen, in denen die hauptſächlichſten und kräftigſten Nährſtoffe am reichlichſten vorhanden ſind, an welche aber der noch unentwickelte Organismus ſich noch nicht adaptiren kann. Eine ſolche Speiſe iſt z. B. für das Kind die Fleiſchnahrung. Fleiſch enthält entſchieden für den ausgewachſenen Organismus die kräftigſten Nährſtoffe. Auf den noch unentwickelten Organismus des Kindes aber wirkt Fleiſch als Hauptnahrungsmittel ganz entſchieden ſchäd-

lich. Der wahrscheinliche Grund für diese Thatsache ist der, daß Fleisch ein größeres Maß von Zerreibung verlangt, um in Chymus verwandelt zu werden, als der kindliche Magen leisten kann. Es enthält zu viel Eiweißstoff und zu wenig Kohlehydrate (Stärkemehl und Zucker), während der ausgewachsene Körper gerade des stickstoffhaltigen Eiweißes am nöthigsten zu seiner Erhaltung bedarf. Daher Kinder zuerst nicht nur die Fleischkost ganz verweigern, sondern, wenn dieselbe zu früh, permanent und zu reichlich ihnen zugeführt wird, leicht auch Abscheu davor empfinden.

Mit solcher Fleischkost kann der einseitig betriebene und permanent die ganze Schulzeit durchgeführte Humanismus füglich verglichen werden. Er hat analoge Eigenschaften und analoge Wirkungen für den geistigen Organismus, wie Fleisch für den leiblichen. Das wunderbar Großartige und Verehrungswürdige, das göttlich Providentielle an den beiden Völkern, den Griechen und Römern, ist, daß ihr Geist die geistigen Nährstoffe producirt hat, welche für die nachkommenden Völker vom gesundesten und kräftigsten Nährgehalte sind. An ihren Wissenschaften, an ihrer Kunst, ihrer Literatur hat der Menschengeist seither zu seinem gedeihlichen Fortbestand und zur Erhaltung seiner natürlichen Reife und Kraft das kräftigste Protein gehabt. Es wird Keiner in keiner Wissenschaft nachhaltig Bedeutendes leisten, dessen Geist nicht an den Wissenschaften der Alten denken und forschen gelernt hat. Unsre Künste werden sich immer an der Kunst der Alten verjüngen und erheben müssen. Ihre Literatur bleibt die hohe Schule für Klarheit der Rede, Feinheit des Ausdrucks, Geschmack der Darstellung. Die Vernachlässigung der Alten wäre für uns der Anfang neuer Barbarei; und welcher Einsichtige und Tieferblickende fände in unsrer modernsten Cultur und

Civiliſation nicht ſchon beängſtigende Spuren davon? Vielleicht wären ſolche unheimliche Anzeichen noch nicht vorhanden, wenn unſre humaniſtiſch gebildete Jugend nicht ſobald wie möglich allen Verkehr mit dem Alterthum abbräche, wenn ſie in die Reiſe des Lebens noch einige Liebe und Neigung zur Literatur, Kunſt und Wiſſenſchaft der Alten mitnähme. Warum thut ſie das nicht? Weil ſie etwa in den Schuljahren ſich nicht gründlich genug damit abgegeben hat? Thäte Noth, wie einige rathen, den Humanismus auf unſern Schulen ſogar noch mehr zu ſteigern? So paradox es den Ohren unſrer Humaniſten auch klingen mag, es muß geſagt werden: wir haben bisher zu viel, d. h. zu einſeitig, zu ausſchließlich, zu viel des Humanismus gehabt, nicht nur quantitativ, ſondern vielmehr noch qualitativ zu viel. Es iſt der Humanismus bisher die für die Jugend qualitativ viel zu kräftige Fleiſchkoſt geweſen. Unſrer Jugend iſt das Protein des Alterthums bisher als hauptſächlichſte, tagtägliche, überreichliche Nahrung eingetränkt worden. Die für die Jugend ſo nöthigen Hydrate, der Zuckerſtoff und der Klebeſtoff, haben gefehlt. Darum hat ſich bei unſrer Jugend immer bisher Eckel und Ueberdruß am Humanismus ſchließlich eingeſtellt.

Vielleicht möchte man einwenden, dieß ſei doch nur für die vergangenen Jahrhunderte zutreffend, aber in der letzten Hälfte des unſrigen ſei der Humanismus doch nicht mehr die einzige Nahrung der Jugend geweſen. Es ſei ja Mathematik, Geſchichte, Geographie und Naturkunde hinzugekommen; dieſe und vor allen die Mathematik, hätten, wenn ſie auch nicht Zucker ſeien, doch jedenfalls ſich als Klebeſtoff für manche Schüler erwieſen. Allein dieſer Einwand iſt leicht zurückzuweiſen. Man ſage doch, ob eins dieſer Fächer auch nur im mindeſten geeignet iſt, die Hegemonie des Humanismus einzu-

ſchränken. Sie ſind nur als Zulage empfunden worden, die den alles beherrſchenden Humanismus noch drückender machten. Die Mathematiker ſind zwar da und dort geneigt, ihr Fach den humaniſtiſchen gleichzuſtellen und ihm dieſelbe Bedeutung zu vindiciren, die dieſe beſitzen. Sie ſind aber in ihre Schranken zurückgewieſen worden. Die Beigabe der übrigen Fächer hat nur die Bürde der Jugend vermehrt ohne ein Gegengewicht gegen den einſeitigen Betrieb des Humanismus zu ſein. Dieſer blieb deßwegen doch das einzige permanente Hauptnahrungsmittel des jugendlichen Geiſtes. Die genannten übrigen Fächer (außer der Geſchichte) haben auch wirklich nicht den nöthigen Nährgehalt, um dem Hauptnahrungsmittel an die Seite geſtellt zu werden und um die dieſem fehlenden Nährſtoffe zu ergänzen. Die Ueberſättigung hat ſich durch die Beigabe jener Fächer nicht vermindert, ſondern blieb beſtehen. Es wäre darum nicht empfehlenswerth den Unterricht in dieſen Nebenfächern noch zu ſteigern, ein poſitiver Gewinn käme nicht heraus.

Warum fühlt ſich die Jugend von dem 8 bis 9 Jahre dauernden humaniſtiſchen Studium überſättigt? Wir ſagen, der Humanismus enthält für die Jugend zu viel Protein und zu wenig Hydrate. Was ſoll das heißen? Wir meinen, der Inhalt dieſer Studium iſt dem jugendlichen Geiſt der Sache, dem Raum, der Zeit und den Umſtänden nach zu entlegen, als daß ſie den jugendlichen Geiſt voll und ganz befriedigen könnten. Dieſe todte Welt, man mag ſie künſtlich noch ſo ſehr galvaniſiren, für die Jugend bleibt ſie ein Leichnam, der zu ihrem wirklichen Leben faſt keine Beziehungen hat. Die unſre Jugend umgebende, lebende Welt des elterlichen Hauſes, der allgemeinen Denkweiſe, der öffentlichen Verhältniſſe, die ganze Cultur und Civiliſation in der unſre Kinder leben, ſind ſo

gar anders, als Alles, was die Jungen in der Schule treiben müſſen, daß die Jugend dieſes beſtändigen Zurückgeſchraubtwerdens in eine vergangene Welt ſchließlich überdrüſſig wird. Alles, was die Jungen vom Leben ſehen, hören, empfinden, miterleben, iſt das Gegentheil von dem, was ſie in der Schule denken, leſen, lernen und ſchreiben müſſen, ſo daß ſie dieß als unnatürlichen Zwang empfinden, der ſie ſchließlich aneckelt. Dieß hat ſeinen Grund in einem pſychiſch-biologiſchen Geſetz. Jeder natürlichen Lebenstrieb, auch der Wiſſenstrieb geht auf die lebendige Welt; ſo gewiß als der Schmetterling, der aus der Raupe kriecht, für den Frühling und für die ſaftigen Blüthen geſchaffen iſt und nicht für den ſtarren Winter, ſo gewiß liegt es in der Natur des erwachenden Geiſtes, daß er nur in lebendigem Verkehr mit lebendigem Geiſt ſich entwickeln kann. Daher empfindet es die Jugend in tiefſter Seele zuerſt unbewußt aber immer bewußter als Unnatur, daß ſie immer mit entlegenen, todten Perſonen, Sachen und Zuſtänden ſich abgeben muß, bei denen ſie nur ſchwer irgend einen Bezug zur lebendigen Gegenwart und zu ihrem eigenen Leben entdecken kann. Dieſe geiſtige Abſperrung vom Lebendigen, Wirklichen, Gegenwärtigen erzeugt auch bei ſchmiegſamen Naturen ſchließlich unbezwingbaren Ueberdruß, denn die Jugend ahnt es unbewußt, daß die Erfaſſung des wirklichen Lebens doch eigentlich der natürliche Endzweck der jugendlichen Geiſtesentwicklung ſein ſollte. Die Kräfte der Jugend entfalten ſich allmälig mit der Beſtimmung ſich dem umgebenden Leben und der umgebenden Welt anzupaſſen. Nun aber wird die Jugend genöthigt, ihre eben erwachenden Geiſteskräfte immer nur einer längſt entſchwundenen, todten Welt anzupaſſen, welche, ſo edel und erhaben die Formen des Leichnams ſind, der nach Lebendigem dürſtenden Jugend doch nie die lebendige Wirklichkeit

erſetzen können. Die Jugend vermag die großen, in dieſer todten Welt verborgenen Geiſtesſchätze noch nicht ihrem zarten Geiſtesorganismus zu aſſimiliren; um ſich dem Geiſt des Alterthums adaptiren zu können, bedarf es eigentlich eines ſchon gereiften Geiſtes. Trotzdem ſieht ſich die Jugend gezwungen, Jahr aus Jahr ein ſich mit dem Alterthum zu beſchäftigen und dieſe Nahrung in ſich aufzunehmen, darum aber eben weiſt der jugendliche Geiſt ſchon ſeit drei Jahrhunderten dieſe ihm permanent gebotene, künſtliche Geiſtesnahrung zuletzt immer wieder mit demſelben Ueberdruß zurück. Es liegt eben ein gutes Stück Unnatur in dieſem einſeitigen Betrieb des Humanismus. Wer giebt aber denn eigentlich den Pädagogen und den Regierungen das Recht, ſo widernatürlich an der Jugend zu handeln? Heißt das nicht eigentlich den erwachenden Geiſt mißhandeln? Das eben erſtehende Geiſtesleben verlangt ſeiner lebendigen Natur gemäß lebendige Nahrung, nun flößen ihm unſre Pädagogen permanent viele Jahre lang faſt nur alte, todte, künſtlich belebte Stoffe ein! Der nothwendig erfolgende Ueberdruß iſt der deutlichſte Beweis für die Widernatur dieſes Unterrichtſyſtems, denn Ueberfütterung des Geiſtes rächt ſich gewiß und mit derſelben Conſequenz, wie leibliche Ueberfütterung. Daher alſo natürlicher Weiſe die unbändige Begierde unſrer Jugend, ſobald ſie die Schule hinter ſich hat, ſich ins wirkliche Leben zu werfen, die lebendige Welt ſich zu aſſimiliren und zu genießen! Die Phyſiologie des Geiſtes erklärt dieſes oft beklagte Gebahren unſrer Jugend vollſtändig. Es hat ſeine natürlichen Urſachen und darum ſeine erklärlichen Gründe. Die Humaniſten haben allezeit die lebendige Natur des Menſchengeiſtes verkannt, ſonſt wären ſie nicht ſo hartnäckig dabei verblieben, das Studium einer todten Welt zur einzigen und ausſchließlichen Geiſtesnahrung der lebendigen Jugend zu machen.

Was von der modernen Zeit der Humanismus sich nothgedrungen hat müssen aufoctroieren lassen, ist seiner Natur nach nicht viel besser. Die Mathematik ist zu abstrakt und gleichfalls unlebendig, und die Naturlehre hat auch wieder nur das Ungeistige zum Object. Der jugendliche Geist muß aus dem Quell des lebendigen Geistes genährt werden; das ist seine Milch und sein Brot, die er nicht missen kann, und welche die bloße Fleischkost trotz, ja wegen ihres für den unreifen Geist überreichen Nährgehaltes nicht ersetzt.

Es wäre Mißverständniß aus dem Gesagten den Schluß zu ziehen, daß der humanistische Unterricht zu beseitigen oder hinter einen andern zurückzustellen sei, dieß ist so wenig die rechte Consequenz, als zu sagen, weil dem junge Kinde bloße Fleischkost schädlich sei, und weil es auch nothwendig Milch und andre Speise bedarf, so sei für Kinder alle Fleischkost zu beseitigen. Keineswegs. So gewiß als zu kräftigem Wachsthum auf die Dauer auch für den jugendlichen Körper Milch und Brot nicht ausreichen, sondern als andre Hauptspeise Fleisch hinzukommen muß, wie also beide Nahrungsweisen gleich nothwendig sind, so auch auf geistigem Gebiet. Beide in richtiger Proportion ergeben die gesundeste Entwicklung, das kräftigste Wachsthum. Die gesundeste und harmonischste Geistesbildung wird erzielt, wo zwei Unterrichtsmittel gleichberechtigt und proportionirt, als hauptsächliche Geistesnahrung in Anwendung kommen.

Wenn es richtig ist, daß der lebendige Geist der Jugend von Natur dazu bestimmt ist, in erster Linie sich an lebendigem, nicht an todtem Geist zu entfalten und sich dem gegenwärtigen, wirklichen Lebensgeist anzupassen, so muß als erstes Hauptmittel der Geistesentwicklung, d. h. als erstes Unterrichtsmittel etwas Lebendiges und Geistiges gewählt werden. Dieß ist

allein die lebendige Sprache, nicht die todte. Die lebende Sprache, das lebendige Wort ist das natürliche Hauptmittel, den menschlichen Geist zu wecken, zu beleben, zu bilden. Die naturgemäße Milch des Geistes ist die heimathliche Muttersprache, der lebendige Ausdruck des die Jugend umgebenden Volksgeistes in seinem gegenwärtigen lebendigen Bestand. Dieses Hauptnahrungsmittel kann der jugendliche Geist nie entbehren. Die deutsche Sprache ist also nicht bloß der erste, elementare Unterrichtsgegenstand, sondern des Zuckergehaltes dieses Nährstoffes kann die Jugend auch später nicht entbehren, wenn andre geistige Nährstoffe hinzutreten. Für eine einfache Geistesbildung reicht sogar dieses Unterrichtsmittel aus. Daher ist mit Recht die allgemeine Volksbildung in der deutschen Schule gegeben. Aber für die Jugend der leitenden und führenden Stände reicht der deutsche Sprachunterricht allein nicht aus. Diese Jugend muß für ein durch reiche Cultur und aufs höchste entwickelte Civilisation complicirtes Leben vorgebildet werden. Der jugendliche Geist soll lernen, sich diesem großen, reichen Leben anzupassen, um später dieses Leben geistig und materiell beherrschen und weiterleiten zu können. Unsre ganze Cultur ist aber nicht das Product des deutschen Volkes, überhaupt nicht bloß eines einzigen Volkes, sondern das gemeinsame Product aller westeuropäischen Völker. Nicht bloß der deutsche Geist, sondern zuerst ganz vorzüglich der italienische und dann der französische und englische Geist haben die geistigen und materiellen Güter produzirt, die wir als moderne Bildung und Cultur besitzen. Kein Volk Westeuropas lebt auch nur für sich. Es bilden sich in ungeahnter Raschheit eine ungeheuer ausgedehnte Weltindustrie, ein überall hindringender Welthandel, eine umfassende Weltliteratur, eine gemeinsame Weltbildung. An der Mehrung des positiven Wissens, an der Entwicklung aller Wissenschaften und Künste

arbeitet nicht ein Volk allein; dieß ist die gemeinsame Arbeit aller civilisirter Völker geworden. Alle Völker werden durcheinander gewürfelt nicht bloß durch massenhafte Aus- und Einwanderung, sondern weil zeitweilig die Geschäfte, die materiellen und die geistigen, unendlich viele Einzelne aus allen Völkern und Ländern nach allen Ländern und zu allen Völkern des Erdkreises führen. Sind London, Paris, New-York, Alexandria, Bombay Städte, wo alle Sprachen der Welt gesprochen werden und alle Nationen zusammenkommen, alle Culturgüter ausgetauscht werden, so wird, wenn die deutsche Nation die in den letzten Jahrzehnten erreichte Stufe der Macht, des Einflusses, des Reichthums, der Bildung erhält und vermehrt, nicht ausbleiben, daß auch Berlin einen solchen Knotenpunkt des Weltlebens und der Weltcultur bilden wird, und daß die Deutschen nicht mehr bloß als Kellner und Handwerksbursche in der ganzen Welt zu finden sind, sondern daß sie wie die Engländer und Franzosen als gleichmächtige und gleichgeschickte Vertreter und Beherrscher der Weltcultur in alle Weltverhältnisse eingreifen.

Aber auch von der weiten und großen, in der Gegenwart sich anbahnenden Zukunft des deutschen Volkes abgesehen, wenn wir uns bloß an die Erfordernisse des gegenwärtigen Deutschlands und der gegenwärtigen deutschen Culturverhältnisse halten, an welche der jugendliche Geist sich soll anpassen lernen, so wird deutlich, daß als lebendiges Bildungsmittel des Geistes zur lebendigen Muttersprache auch die vorzüglichsten lebendigen Nachbarsprachen kommen müssen. Das sind die hauptsächlichsten, passendsten und nothwendigsten Bildungsmittel des jugendlichsten Geistes, die passendsten, weil der lebendige Geist der Jugend Lebendes als Nährmittel verlangt, die nothwendigsten, weil unsre Cultur ein Produkt hauptsächlich unsrer Nachbarvölker und von ihnen zu uns gekommen ist.

Aus pſychologiſchen wie aus äußern ſachlichen Gründen iſt alſo zu fordern, daß die lebenden Sprachen Deutſch, Franzöſiſch und Engliſch den einen hauptſächlichen Unterrichtsgegenſtand der Jugend, die eine hauptſächliche Nahrung des jungen Geiſtes naturgemäß bilden müſſen. Die modernen Sprachen ſind das lebendige Spiegelbild des modernen Geiſtes, der die moderne Cultur geſchaffen hat. Dieſer Unterricht, wenn er ſo methodiſch und ſo energiſch ertheilt wird, wie bisher nur der humaniſtiſche ertheilt wurde, beſitzt außerordentlich wirkſame Kräfte den jugendlichen Geiſt zu wecken und zu bilden. Recht ertheilt hält er den Geiſt rege und die Jugend wird ſeiner nicht überdrüſſig, denn ſie ſpürt es, daß ſie damit den lebendigen Mitmenſchen, der wirklichen Mitwelt, deren Produkte und Güter ſie umgeben, näher kommt, und daß ihr da nicht eine todte, ſondern eine lebendige Welt entgegentritt.

Aber freilich der Unterricht in den modernen Sprachen allein genügt nicht. Das ergäbe doch nur eine oberflächliche Kaufmannsbildung. Die Stände, welche leitend und führend, regierend und ſelbſt erziehend und bildend unter ihrem Volk wirken ſollen, bedürfen einer gründlichen, in die Tiefe der Dinge eindringenden Bildung. Sie müſſen das hiſtoriſche Gewordenſein deſſen, was in der Gegenwart wirklich iſt, erkannt haben, ſie müſſen die Dinge principiell erfaſſen können; ihr Urtheil über die Gegenwart muß durch das Verſtändniß der Vergangenheit erleuchtet, geklärt, berichtigt, erweitert werden. Das wirken nur die humaniſtiſchen Studien. Der Humanismus ſoll darum den andern Hauptnahrungsſtoff des jugendlichen Geiſtes bilden, er iſt unumgänglich nothwendig für jede wohlfundirte Bildung, unentbehrlich für die, welche nicht nach Willkür, ſondern nach Grundſätzen die Gegenwart aus

der Vergangenheit in die Zukunft führen ſollen; unerſetzlich für die, welche nicht ephemere Zwecke, ſondern dauernde Ziele erſtreben. Denn was ideales Ziel der Menſchheit ſei, kann nur aus ihrer realen Vergangenheit erſchloſſen werden. Wie die Vergangenheit die Gegenwart erzeugt, ſo beſtimmt ſie auch die Zukunft. Die humaniſtiſchen Studien haben deßwegen einen unſchätzbaren Werth für die Bildung der Jugend. Wenn der Geiſt derſelben durch die modernen Sprachen ſich dem Geiſt der Gegenwart anpaßt, ſo machen die humaniſtiſchen Studien, daß er nicht von der Gegenwart hingeriſſen, nicht von ihrem Vielerlei überwältigt und ziellos umhergetrieben wird. Sie ſind der Anker, der das Schifflein feſthält, der Compaß, der orientirt. Pſychologiſch ſind ſie die ſchwerer aſſimilirbare Geiſtesnahrung, eben wegen ihres tieferen Gehalts, aber auch zugleich weil es eine erſtorbene, todte Welt iſt, die nur mittelbar Leben und Bezug zur Wirklichkeit gewinnt. Darum — es ſei nochmals geſagt — verlangt der jugendliche Geiſt doppelte Nahrung: die modernen, lebenden Sprachen und die humaniſtiſchen Studien. Beides muß in porportionalem Verhältniß ſtehen, damit keine Ueberfütterung und kein Ueberdruß entſtehen kann. Der Geiſt, der die Hälfte ſeiner Luſt und Kraft auf moderne Sprachen verwendet, wird mit Luſt und Liebe die andre Hälfte den klaſſiſchen Studien zuwenden ohne ſie leidig zu werden. Denn der Ueberdruß kommt nur von der Ueberfütterung, wenn ſie permanent einzige Geiſtesnahrung ſind.

Man mache doch nur einmal die Probe, ob die richtig bemeſſene zweifache Nahrungsweiſe nicht beſſer anſchlägt und die Verdauungskraft des Geiſtes weniger überreizt, als die einfache und conſtant gleiche. Allerdings wird die richtige Stoffvertheilung dann mit ſich bringen, daß man vielleicht in der Schulzeit nicht ſo viele alte Schriftſteller wird leſen und keine

eleganten, lateiniſchen Stilproben wird liefern können, aber die Jugend wird dann auch nicht mehr meinen die Klaſſiker ſeien nur Schulbücher, die man nach Abſolvierung der Schule wegwirft. Der Geſchmack daran und der Appetit darnach wird noch rege bleiben, und ſie wird freiwillig ſpäter das mit Luſt leſen, was ſie ſonſt in der Schule nur zwangsweiſe und mit Ueberdruß durchgepeitſcht hätte. Es iſt ſo wichtig, dem jammervollen Ueberdruß unſrer Abiturienten an allen humaniſtiſchen Studien endlich einmal ein Ende zu machen, daß ein phyſiophſychologiſch begründeter Vorſchlag zur Abhilfe doch wohl eines Verſuchs werth wäre.

Aber auch noch ein beſondrer Grund nöthigt, die modernen Sprachen als gleichberechtigten Unterrichtsſtoff den alten Sprachen an die Seite zu ſetzen. Nämlich die Pflege der modernen Wiſſenſchaften verlangt gebieteriſch die Kenntniß moderner Sprachen. Schon Leibniz hat es deutlich ausgeſprochen und an Kants Geiſtesentwicklung haben wir es ad oculos demonſtrirt erhalten, welch eine weſentliche und ſchwere Lücke es in unſrem Unterrichtsſyſtem iſt, daß auf unſern Gymnaſien die modernen Sprachen ſo arg zu kurz kommen.

Die Wiſſenſchaften ſind ſchon längſt nicht mehr lateiniſch, aber ſie ſind auch nicht deutſch, ſondern ſie ſind franzöſiſch-engliſch-deutſch. Keine Wiſſenſchaft kann betrieben oder ihr Betrieb wiſſenſchaftlich erlernt werden ohne Kenntniß der drei Sprachen. Das nöthigt nicht bloß die engliſchen, ſondern auch die franzöſiſchen Gelehrten trotz ihrem Widerwillen gegen unſre Sprache deutſch zu lernen; aber es iſt auch keinem unſrer Gelehrten oder denen, die es werden wollen, erſpart, jene Sprachen gründlich zu verſtehen. Alle Wiſſenſchaften ſind ſo international geworden, daß manche engliſche und franzöſiſche Zeitſchriften regelmäßig eine Inhaltsangabe der entſprechenden deutſchen

Zeitschriften geben, wie dasselbe von den deutschen zuerst geschehen ist, weil sie auf der Höhe bleiben wollen. Alle wissenschaftlichen Zeitschriften zeigen wechselseitig die erscheinenden neuen Werke der andern Nationen an. Man kann nicht einmal sagen, daß Ein Volk in den Wissenschaften den Ton angiebt oder die Hegemonie führt, sondern auf allen Gebieten erscheinen in allen Ländern gleich wichtige wissenschaftliche Werke, werden gleichmäßig neue wissenschaftliche Entdeckungen und Fortschritte gemacht. Es stellt sich die Nothwendigkeit heraus, daß die Gelehrten aller drei Länder stets auf dem Laufenden über ihre wechselseitigen Arbeiten sein müssen. Ein Mittel dazu und zugleich ein Frucht davon sind die wissenschaftlichen internationalen Congresse. Es ist unleidlicher wissenschaftlicher Chauvinismus, wenn deutsche Schulmänner behaupten, die Deutschen hätten sich eben durch ihren humanistischen Unterricht an die Spitze der Wissenschaften geschwungen. Dieß ist einfach und positiv unrichtig. Wir Deutschen sind allerdings Dank unsrer einseitigen lateinischen Schulung zweihundert Jahre lang die Zurückgebliebenen gewesen und so viel später als Franzosen und Engländer in die modern-wissenschaftliche Entwicklung eingetreten und haben erst seit Kant mit Mühe und Noth allmälig die wissenschaftliche Höhe auf allen Gebieten erreicht und sind endlich jenen Völkern völlig ebenbürtig geworden; aber mehr nicht, denn kein Volk kann an der Spitze stehen, wo, wie jetzt thatsächlich der Fall ist, alle einen gemeinschaftlichen Kreis des Forschens bilden, wo sie Tag für Tag ihre wissenschaftlichen Resultate austauschen und Tag für Tag von einander lernen. Da ist es freilich ein Hemmschuh für unsere Studierenden, daß auf unsern Gymnasien so wenig moderne Sprachen getrieben werden. Ja freilich muß der Abiturient jetzt noch sofort seine Klassiker in die Ecke

werfen, weil er nun zuerst und nothwendig ordentlich Französisch und Englisch nachlernen muß, denn wenn er es nicht gleich am Anfang seiner Studien thut, wird er mitten in seinen Studien sich dieses Mangels bewußt und hat dann doppelte Mühe das Versäumte einzuholen, denn seine academischen Lehrer verweisen bald auf ein epochemachendes englisches, bald auf ein bedeutendes französisches Buch. Unsre Gymnasiasten sollten die Schule verlassen, indem sie ebenso leicht und correct französisch und englisch lesen und schreiben können, wie sie latein lesen und schreiben können. Dieß ist unbedingtes Erforderniß der modernen Wissenschaft. Dieß muß erreicht werden. Dieß wird mit jedem Jahr dringender. Es ist daher die Forderung geltend zu machen, daß Französisch und Englisch nicht wie bisher als Nebenfächer und gar nur facultativ an unsern Gymnasien gelehrt werden, sondern als mit Latein und Griechisch gleichberechtigte Hauptfächer, in welchen grammatisch und stilistisch jedenfalls ebensoweit zu kommen ist, wie in diesen.

Diese Forderung stellen wir im Namen der modernen Wissenschaften, deren Studium sich zu widmen der Abiturient voll und ganz durch sein Gymnasium vorbereitet sein soll. Für Wissenschaften, von denen das Alterthum noch keine Ahnung hatte, die erst in moderner Zeit entstanden sind und in modernen Sprachen gepflegt werden, die also durchaus Kenntniß der modernen Sprachen erfordern, genügt die bisherige Unterrichtsweise unsrer Gymnasien schlechterdings nicht mehr. Die Gymnasien müssen daher nicht trotzdem sie hauptsächlich auf die wissenschaftlichen Studien vorbereiten sollen, sondern gerade deßwegen, weil sie dieß sollen, einen tüchtigen und vollen Unterricht in den modernen Sprachen gewähren, wenn sie der Höhe unserer wissenschaftlichen Zustände entsprechen wollen.

Dieſe Forderung iſt zu ſtellen, auch wenn man von allen weitern, aus modernen Sprachkenntniſſen entſpringenden praktiſchen Vortheilen für das Fortkommen unſrer Jugend abſieht. So iſt es doch nicht unbedenklich, daß unſre Gymnaſiaſten nicht direct etwa in das Seminar für aſiatiſche und afrikaniſche Sprachen einzutreten befähigt ſind. Ein gleichaltriger moderner Commis iſt beſſer dazu geeignet als der beſte Gymnaſiaſt. Denn weder Chineſiſch noch Bulgärarabiſch noch Suaheli können dem von irgend welchem Nutzen ſein, der nicht zuvor des Engliſchen und Franzöſiſchen vollkommen mächtig geworden iſt. Aber dieß iſt Nebenſache, und wenn unſre Gymnaſien auch dafür die nöthige Zurüſtung böten, wäre es doch nur als ein günſtiger Nebenerfolg anzuſehen. Die Hauptſache bleibt, daß die Jugend für die modernen Wiſſenſchaften durch die modernen Sprachen genügend vorgebildet ſei.

Wenn nun aber die modernen Sprachen mit den alten gleichberechtigt ſein ſollen, ſo liegt darin keineswegs, wie man wohl zunächſt anzunehmen geneigt ſein möchte, daß den modernen Sprachen genau ſo viel Zeit zu widmen ſei, wie den alten. Dieß iſt keineswegs die Meinung. Sie können Hauptunterrichtsfächer ſein und doch nur ein Drittel oder die Hälfte der Zeit in Anſpruch nehmen, die für die Alten nöthig iſt. Nicht der Zeitaufwand beſtimmt den Rang der Unterrichtsfächer, ſondern die Bedeutung, die ihnen beigelegt wird. Dieſe aber prägt ſich aus in der Art, wie der Unterricht betrieben wird. Ein Hauptfach muß jedenfalls gründlich und methodiſch im Hinblick auf ein feſtbeſtimmtes Unterrichtsziel betrieben werden von gründlich und methodiſch gebildeten Lehrern. Wenn daher die Forderung geſtellt wird, daß unſre Gymnaſien die neuern Sprachen nothwendig als eine Hauptnahrung des jugendlichen Geiſtes auf ihr Programm ſetzen, ſo iſt damit

gefordert, daß dieſe Fächer für obligatoriſch erklärt und für dieſelben tüchtig geſchulte Lehrer angeſtellt, daß methodiſch eingerichtete Lehrbücher ausgearbeitet und eingeführt werden und der Unterricht mit demſelben Fleiß und Eifer betrieben werde, wie der altſprachliche. Dieß Alles fehlt faſt noch durchaus. Um den modernſprachlichen Unterricht zu heben, wäre von großem Vortheil, wenn die humaniſtiſchen Lehrer im Stande wären, auch die modernen Sprachen zu lehren. Ja es wäre für das geiſtige Leben und Gebahren dieſer Lehrer ſelbſt förderlich, wenn Einer etwa neben Latein auch Franzöſiſch oder neben dem Griechiſch auch Engliſch lehren könnte. Man beklagt ſo oft den engen Geſichtskreis, die Pedanterie, die Ungelenkheit mancher humaniſtiſcher Lehrer; das würde anders, wenn ſie auch modernſprachliche Gewandtheit beſäßen. Der modernſprachliche Unterricht würde aber ganz außerordentlich gewinnen, denn die Schüler würden dann mit demſelben Eifer und derſelben Energie dieſe Fächer treiben, wie ſie Latein und Griechiſch treiben, wenn nicht einflußloſe und gar oft pädagogiſch ungenügend geſchulte Nebenlehrer, ſondern gewiegte Schulmänner dieſen Unterricht ertheilten. Die Regierungen würden durch ausreichende Stipendien es bald erreichen, daß künftige Gymnaſiallehrer in Frankreich oder noch beſſer auf den franzöſiſchen Schweizeruniverſitäten und in England ſich die nöthige Fertigkeit zu ſolchem Unterricht aneigneten. Bei 5—3 ſtündigem Unterricht in fünfjährigem Kurs würde für das Franzöſiſche, und bei 3—2 ſtündigem Unterricht in dreijährigem Kurs für das Engliſche wäre das Lehrziel erreichbar, franzöſiſche und engliſche Schriftſteller geläufig leſen und leichtere deutſche Stücke grammatikaliſch correct überſetzen zu können. Die nöthige Zeit ließe ſich nicht bloß dadurch gewinnen, daß das Latein in den höhern Klaſſen von 8 auf 6 Stunden in der

Woche herabgesetzt würde, indem die unfruchtbaren lateinischen Stilübungen, die nur bei reinhumanistischem Bildungsziel Sinn und Zweck haben, wegfielen, sondern auch durch Einschränkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf das für das Bildungsziel des Gymnasiums wirklich nothwendige Maß. Hat man nur erst einmal die Nothwendigkeit eingesehen, den modernsprachlichen Unterricht dem altsprachlichen ebenbürtig zu machen, dann wird die proportionale Vertheilung schon möglich werden, denn wo ein Wille, da ein Weg.

Die Hauptsache ist die, daß endlich die Erkenntniß sich Bahn bricht und durchdringt, daß unser deutsches Volk auf der Culturstufe, die es politisch, social und wissenschaftlich in neuester Zeit einnimmt, auch ein neues, höheres, umfassenderes Bildungsideal bedarf, als das aus dem vorigen Jahrhundert überkommene einseitig humanistische, das zur Noth noch für die Volks- und Culturzustände zu Zeiten des seligen Bundestages ausreichte, das aber seit dem gewaltigen Umschwung und Aufschwung der Jahre 1866 und 1870 dem deutschen Volk in keiner Weise mehr genügt.

Das bestimmte Bewußtsein und deutliche Gefühl, daß eine tiefgehende Erneuerung unsres höhern Unterrichtswesens an der Zeit und eine unumgängliche Nothwendigkeit sei, ist es was die neuesten Bewegungen auf diesem Gebiet hervorrief. Den Neuhumanisten freilich kam dieser Ruf nach Verbesserung ihres Gymnasiums, nach Aenderung ihres Unterrichts nur in so fern unerwartet, als er von einer Seite kam, von der sie es nicht vermuthet hatten. Es war ja der größte Triumph gewesen, den die humanistische Schule in all den Jahrhunderten ihres Bestandes gefeiert hatte, als es dazu gekommen war, daß der einstige Erbe der deutschen Kaiserkrone auf ihren Schul-

bänken in ihrem Sinn und Geiſt nach ihrer Methode für ihre Ideale erzogen und unterrichtet wurde. Dieß ſchien nicht bloß den Sieg des Humanismus auf dem Gebiet des Unterrichtsweſens zu bedeuten, ſondern auch auf unabſehbare Zeit hinaus zu garantiren. Die Neuhumaniſten konnten ſtolz darauf ſein, ihr Werk ſo anerkannt zu ſehen, daß man ſogar für einen künftigen Kaiſer keinen geeigneteren Unterricht kannte, als den humaniſtiſchen des Gymnaſiums. Die Vorzüglichkeit und Vollkommenheit dieſer Unterrichtsanſtalten ſchien damit im höchſten Maße anerkannt und bewieſen. Und wer wollte ſagen, daß der Neuhumanismus ſolchen Sieges unwürdig geweſen, ſolchen Triumph nicht verdient hätte, für all die ernſte und ausdauernde Arbeit und Mühe, die er ſich gegeben hat, das deutſche Gymnaſium zu einer Muſteranſtalt humaniſtiſcher Kenntniſſe, humaniſtiſcher Bildung, humaniſtiſchen Geiſtes in Europa zu machen? Gewiß, unter allen in Deutſchland vorhandenen Unterrichtsanſtalten iſt das Gymnaſium die beſtorganiſirte, vom edelſten Geiſt beſeelte, die höchſten Leiſtungen erſtrebende, und was die größte Anerkennung verdient, ſie iſt die Anſtalt, welche ſozuſagen durch ihre eigne innere Kraft aus ſich ſelbſt heraus das geworden iſt, was ſie iſt. Alſo jener Sieg war wohl verdient, der Triumph dem Gymnaſium wohl zu gönnen. Aber um ſo unvermutheter kam den Gymnaſiarchen, daß nun gerade von Oben her der Angriff auf den jetzigen Betrieb des Unterrichts erfolgte.

Die humaniſtiſchen Schulmänner ſind über die Ausſtellungen, die von höchſter Stelle gemacht wurden, darum ſo ſehr erſchrocken, weil ſie fühlten, der humaniſtiſchen Alleinherrſchaft drohe Gefahr, wenn an der ausreichenden Vollkommenheit ihres Gymnaſiums auch nur im mindeſten gezweifelt werde, und wenn man Veränderungen anbringen wolle, welche das feſte

Gefüge ihres Baues lockern könnten. In der That machten die Reden mancher Schulmänner auf der Conferenz zu Berlin den Eindruck, als ob mit dem Wegfallen des lateinischen Aufsatzes ihrem Thurm die Spitze, ihrer Krone der beste Edelstein ausgebrochen würde, und als wäre es das größte Unglück, wenn ihr Gymnasium nun keine stilgerechten Lateiner, keine waschächten Humanisten mehr werde producieren können. Es ist die unwillkürliche geheime Angst, ihr rein humanistisches Bildungsideal sei gefährdet; die Zeit könne am Ende über dasselbe wegschreiten. Das Bildungsideal der eignen Jugend läßt sich ein hochsinniger Mann, so wenig wie irgend ein andres seiner Ideale, gerne rauben oder zerstören. Aber unsre Zeit, unsre Cultur, unsre Wissenschaften mit allen ihren Anforderungen und Bedürfnissen werden es je länger um so mehr mit zweifelloser Klarheit und mit zwingender Nothwendigkeit ans Licht bringen, daß wir eines höheren, vollkommeneren Bildungsideales bedürfen, als es das gegenwärtige, noch einseitig humanistische ist. Der reine Humanismus bildete sich seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts aus; er setzte, wenigstens wo er consequent gedacht wurde, den antiken Menschen zum Ideal der Jugend. Aber die Gegenwart verspürt es, daß die Zeit auch dieses Ideals im Schwinden begriffen ist vor den Mächten des wirklichen Lebens, wie vorher das Ideal des galant homme und noch früher die sapiens et eloquens pietas, nachdem sie ihre Blüthezeiten gehabt hatten, entschwunden sind. Es bahnt ein Neues sich an. Der erste Stoß, der den Stein ins Rollen bringt, ist erfolgt. Ob auf die erste Schulconferenz eine zweite folgen wird oder nicht, mag ganz dahingestellt bleiben. Der Nutzen einer solchen mag überhaupt bezweifelt werden. Aber das Eine dürfte doch gewiß sein, daß eine derartige Conferenz eine etwas andere Zusammensetzung würde

haben müſſen, denn ſie würde eine etwas andre Aufgabe haben. Die Dezemberconferenz des Jahres 1890 beſtund zu mehr als einem Drittel aus praktiſchen Schulmännern. Offenbar war mit Recht die Meinung, daß die Vertreter des Schulbetriebs auch die geeignetſten Männer ſeien, die Neuerungen zu verwirklichen. Aber dieſe, ihrer Sache ſicheren, zielbewußten, die Dinge principiell erfaſſenden Männer erkannten ſofort, daß es ſich hier um ein Princip handle, um das Princip ihrer Schule, darum wehrten ſie ſich energiſch und opferten nur mit ſchwerem Herzen, was die Nothwendigkeit ihnen auferlegte, den lateiniſchen Aufſatz, indem ſie um ſo feſter ſich daran klammerten, daß doch die lateiniſchen Stilübungen gerettet ſeien. Hoffentlich iſt nun aber nicht zu fürchten, daß wieder wie vor dreihundert Jahren das exercitium latinum und der stilus ciceronianus ihr Unweſen in unſern Schulen treiben werden! Man wird einſehen, daß ohne den lateiniſchen Aufſatz das exercitium stili doch in der Luft ſchwebt und keinen rechten Zweck mehr hat.

Den Forderungen, welche wegen größerer Berückſichtigung der modernen Geſchichte gemacht wurden, wurde zwar bereitwilliger nachgegeben, aber gerade das Prinzipielle, das darin liegt, nicht berührt. Gerade in dieſer Forderung liegt nämlich der Vorwurf, daß unſern Gymnaſien die Rückſicht auf unſre lebende moderne Zeit, die Vorbildung für das Leben der Gegenwart fehle. Dieſe Forderung war der poſitive Ausdruck für das Urtheil, daß unſre Gymnaſien eine unzureichende, weil einſeitige, faſt nur auf die Vergangenheit bezügliche Bildung gewähren. Das iſt ja in der That der ſchwerwiegende Vorwurf, der unſrem Gymnaſium nicht erſpart werden kann. Darin liegt das Principielle jener Forderung. Dieſem Uebelſtand muß abgeholfen werden. Ob ihm aber dadurch ſchon abgeholfen wird, daß man die modernſte „Geſchichte“ etwas ein-

gehender behandelt, ist nicht wohl zu erwarten, weil das Leben selbst noch gewichtigere Forderung in dieser Hinsicht stellt. Also die Forderung, daß die moderne Zeit, das Leben der Gegenwart, besser berücksichtigt werden, und das Gymnasium dafür eine geeignetere Vorbildung bieten soll, das ist recht eigentlich der Keil, der in das nur das Alterthum dem jugendlichen Geist zum Ideal setzende Gymnasium getrieben worden ist.

Auf einer andern Conferenz müßte dieß die Hauptfrage sein, weil dieß der eigentlich springende Punkt ist. Es würde sich um die Frage handeln: was fordern unsre Zeit und unsre Cultur für ein Bildungsziel unsrer Unterrichtsanstalten und in letzter Linie für ein Bildungsideal, dem unsre Gymnasien nachstreben sollen? Wer ist aber zur Antwort auf diese Frage berechtigt? Etwa nur oder vorzüglich die Schulmänner? Sie sind wohl die Herren in der Schule, aber nicht Herren über die Schule, nicht die Herren der nationalen Bildung, denen Befugniß und Gewalt zukäme, das Maß und das Ziel der Bildung, welche die Jugend der Nation und damit die Nation selbst in der Schule erhalten soll, zu bestimmen. Die Schulmänner sind die Mandatare der Nation, welche das in der Schule ausführen sollen, was die Nation für die Bildung ihrer Jugend und für die Zukunft ihrer selbst am förderlichsten hält. Ist nun das Gymnasium die Schule für die Bildung der leitenden Stände, dann sind eben diese es, welchen das Bildungsziel nach Inhalt und Umfang zu bestimmen zukommt. Die Schulmänner bilden einen Theil dieser leitenden Stände, selbstverständlich also, daß sie in proportionaler Zahl mit den übrigen leitenden Ständen an dieser Aufgabe sich zu betheiligen haben. Aber es ist durchaus kein Grund vorhanden, warum sie in größerer Zahl als die andern leitenden Stände zu dieser Aufgabe berufen wären, sind doch unter letztern solche, deren

Lebensintereſſe im höchſten Maße an der Schule betheiligt iſt. Alle leitenden Stände, die des allgemein ſocialen Lebens, wie Adel und Großinduſtrie, und die des ſtaatlichen, wiſſenſchaftlichen, künſtleriſchen und kirchlichen Lebens haben ein beſonderes, hohes Intereſſe an der Bildung der Nation; ſie ſind alle berechtigt, dabei mitzureden, wenn es ſich um das Ideal des Unterrichts und der Bildung der Jugend handelt. Es iſt alſo ein allgemeines, öffentliches Intereſſe, um das es ſich handelt, nicht das Intereſſe eines einzelnen Standes oder Berufes oder einer Partei oder einer Fachgenoſſenſchaft. Darum wird auch keine Verſammlung Einzelner dieſer Aufgabe gewachſen ſein.

V.

Das Bildungsideal des Poſitivismus und der Socialdemokratie.

Die materialiſtiſche Denkweiſe dieſer Parteien. — Das Lebensideal des Poſitivismus. — Sein Bildungsideal. — Kritik des poſitiviſtiſchen Lebensideals. — Die rein mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Unterrichtsweiſe. — Realismus und Humanismus. — Unfähigkeit des Humanismus zur Ueberwindung der poſitiviſtiſchen Denkweiſe. — Das chriſtliche Bildungsideal. — Schluß.

Und doch iſt es hohe Zeit, daß unſre Gegenwart daran denke, richtige Grundlagen für die Bildung des zukünftigen Geſchlechtes zu legen; ſchon arbeitet ja eine große, immer weiter um ſich greifende Partei, welche die Zukunft für ſich in Anſpruch nimmt, daran, unſerm Volk ein Ideal des Lebens und demnach auch der Bildung vorzuhalten, deſſen verderbliche Natur noch von den Wenigſten klar durchſchaut wird. Die Socialdemokratie, wie ſie das geſammte Leben der Menſchheit umzugeſtalten beabſichtigt, ſtellt auch für das Streben der

Menſchen und demnach auch für ihre Erziehung und Bildung ganz eigenthümliche Ziele auf, die um ſo gefährlicher ſind, weil ſie ſich nicht ohne gewiſſe Berechtigung und nicht ohne einiges Geſchick als ſtrickte Conſequenzen der modernen Weltanſchauung und der neueſten Evolutionsphiloſophie darſtellen und gelten wollen. Unſre Darlegung der Bildungsideale der Deutſchen wäre unvollſtändig, wenn nicht auch das Bildungsideal, auf welches eine gewiſſe philoſophiſche Richtung und mit ihr die Socialdemokratie losſteuern, in die Reihe aufgenommen würde. Dieſe Denkweiſe läuft auf einen plumpen Materialismus hinaus und beruht auf einer Weltanſchauung, die alle geiſtigen Kräfte und Mächte als bloße Begleiterſcheinungen materieller Vorgänge aus dem Reich des Wirklichen eliminirt. Wie ſie nur materielle, mechaniſche Kräfte kennt, ſo iſt ihr auch der Menſch nichts anderes als eine kunſtvolle, materielle Maſchine mit materiellen Kräften der Bewegung zu materiellen Zwecken des Lebens, ein Produkt des kosmiſchen Entwicklungsprozeſſes und deſſen Geſetzen unterworfen. Das menſchliche Leben und ſein Handeln hat demnach einen dreifachen Zweck: die Selbſterhaltung, die Fortpflanzung und der vollkommene Geſellſchaftszuſtand aller Menſchen. Alle Handlungen, welche zur Erreichung dieſer drei Zwecke dienen, ſind gut. Je zuſammenhängender und zweckentſprechender nun die Bewegungen, d. h. das Handeln des Menſchen in dieſer Hinſicht ſind, um ſo beſſer und ſittlicher iſt er. Zweckentſprechend ſind aber die auf dieſe drei Ziele gerichteten Handlungen, wenn ſie nach den phyſikaliſchen und biologiſchen, pſychologiſchen und ſociologiſchen Naturgeſetzen ſich richten. Durch das, nach den Geſetzen geordnete, gemeinſame Wirken Aller zur Erreichung der drei höchſten ſittlichen Zwecke wird die Glückſeligkeit und Wohlfahrt Aller und der Einzelnen gefördert und ein reicher Ueberſchuß an Genuß und

Freude für alle und jeden Einzelnen erzielt, wodurch ihr Leben seinen Werth erhält und ihnen die Leiden erspart werden, die aus der Unvollkommenheit des Lebens und seiner Zustände entspringen. Das vollkommene Leben nun, das durch diese Naturmoral erzeugt werden soll, ist das industrielle. Die möglichst entwickelte und aufs höchste gestiegene Industrie ist das letzte Ziel der Menschenentwicklung. Die Cultur, welche dadurch erzielt wird, ist das höchste Gut, sofern dadurch der Gesammtheit der Menschen nicht nur eine möglichst menschenwürdige Existenz geboten, sondern auch noch ein möglichst großer Ueberschuß an Annehmlichkeiten und Freuden des Lebens verschafft wird, und alle Mängel und Hemmungen des Lebens möglichst beseitigt und vermieden werden. Wenn nun die Menschen alle im Geist dieser Weltanschauung erzogen werden, dann wird sicher die Menschheit auf dem Wege sein, sich diesem vollkommenen, glückseligen Industrie- und Culturleben anzunähern. Industrie, Gewerbe und Handel kommen dann in höchsten Flor, weil alle Menschen mit ihrer persönlichen Arbeit an dieser Industrie schaffen. Für Alle ist die Arbeitstheilung und das Lohnverhältniß in rechtem Maße durchgeführt; für Nahrung, Kleidung, Wohnung Aller ist in ausgiebigster Weise gesorgt; die öffentliche Unterstützung aller Arbeitsunfähigen ist aufs beste geordnet; die Erziehung und Schulung in allen Wissenschaften des Lebens sorgfältig und umfassend eingerichtet; der von der Gesammtheit producirte Reichthum wird in der nobelsten Weise zu allgemeinen Zwecken des Genusses und zu allem, was zum Schmuck und zur Freude des Lebens Aller gehört, verwandt; alle Schichten der Bevölkerung erfreuen sich an den öffentlichen Kunstwerken der Architektur, der Plastik, der Malerei und Musik, des Theaters, und das frühere Elend der Armuth, der Verkommenheit, der Krankheit und vorzeitigen

Sterblichkeit ist auf das allgeringste Maß beschränkt. Dieß ist das auf die Evolutionstheorie gegründete Lebensideal der Socialdemokratie.

Um nun aber diesem Blüthezustand der Menschheit sich zu nähern, muß die Erziehung und Bildung des kommenden Geschlechts eine durchgängige Umgestaltung erfahren. Bisher sind die Bildungsanstalten, wenn nicht gar nur Verdummungsanstalten, so doch gewiß im höchsten Maße ungeeignet eingerichtet gewesen. Statt zum praktischen Leben zu erziehen, haben sie idealistische Schwärmer, Egoisten, Sklaven und Despoten hervorgebracht; es wurden Illusionen genährt, religiöse Vorurtheile eingepflanzt, während die wahre Weisheit und Wissenschaft keine Pflege fand. Was ist nach dieser Theorie das Ideal der Erziehung und Bildung? Nichts andres als die gemeinsame Bildung der gesammten Jugend zur gemeinsamen Produktion der Industrie. Dazu ist vor allem erforderlich, daß alle Sorgfalt darauf verwendet werde, möglichst gesunde und robuste, arbeits- und genußfähige Menschen zu beschaffen. Der Mensch ist das höchstentwickelte Thier. Das erste Erforderniß zum gutem Fortkommen im Leben ist, „ein gutes Thier" zu sein, sagt ein Schriftsteller dieser Richtung: und eine Nation von guten Thieren zu sein, ist die erste Bedingung nationaler Wohlfahrt. Die körperliche Erziehung der Jugend, die Lebensordnung der Kinderstube und der Schule muß also genau nach den Ergebnissen der physikalischen, chemischen, biologischen Wissenschaften eingerichtet sein, — das ist es, worauf es ankommt. Wenn ferner die Produktion der Industrie in nichts anderm besteht, als in der Verwendung der Natur und ihrer Kräfte für die Wohlfahrt und Glückseligkeit des entwickeltsten Naturwesens, so ist der naturgemäße, einzig nothwendige und vollkommen ausreichende Unterricht dieses

Naturwesens der in den Naturwissenschaften. Denn von der Kenntniß der physikalischen, chemischen, biologischen, psychologischen, sociologischen Naturgesetze hängt die Erzeugung aller zur Nothdurft wie zur Annehmlichkeit des Lebens gehörigen Dinge ab. Handel, Gewerbe, Industrie und Künste sind die Produkte unsrer Erkenntniß und unsrer Anwendung der Naturgesetze und Naturkräfte. Durch eben diese Wissenschaften wird zugleich das erzeugt, was wir Geist und geistiges Leben nennen; durch sie wird der Verstand am vollkommensten gebildet; der Wille empfängt von ihnen seine Kraft und die rechte Richtung. Es müssen also die Naturwissenschaften im weitesten Wortsinn als das einzige Bildungsmittel bezeichnet werden, das den Menschen befähigt, das Ziel seines Lebens und den Zweck der Menschheit zu erreichen. Dieß ist also das Ideal der Bildung, welches sich aus der Evolutionsphilosophie und ihrer Moral ergiebt und das die Socialdemokratie zum Ideal ihrer Pädagogik erhebt.

Die Stärke dieses Lebens- und Bildungsideals besteht aber unsres Erachtens nicht darin, daß es von der Socialdemokratie adoptirt und in ihr Zukunftsprogramm aufgenommen ist, obgleich dieser Umstand aller Beachtung werth ist, und für die Zukunft nicht unerhebliche Folgen haben kann, sondern vielmehr darin, daß die Philosophie, als deren Consequenz dieses Lebensideal auftritt, der Positivismus, Darwinismus, Evolutionismus, in unsrer Zeit tonangebend geworden ist und die meisten Anhänger in unsrer Gelehrtenwelt gewonnen hat. Es ist nun hier keineswegs der Ort, um diese Philosophie zu beurtheilen. Wir constatiren nur zwei Thatsachen: einerseits sind dieser zum System ausgebildeten Philosophie so viele unbewiesene Hypothesen, Erschleichungen, falsche Schlüsse und Irrthümer nachgewiesen worden, daß sie als System der Welt-

erklärung auf keinen dauernden Beifall Anspruch erheben kann; andrerseits aber ist die in dieser Philosophie aufgestellte und angewandte Methode des Forschens so fruchtbar zur Auffindung neuer, ungeahnter und wichtiger, positiver Thatsachen gewesen und hat schon eine so große Menge solcher zu Tage gefördert, daß der außerordentliche Beifall, den die positivistische und evolutionistische Theorie unter den Gelehrten findet, ganz erklärlich ist. Es wäre wider die Wahrheit, nicht anzuerkennen, daß durch die Methode dieser Theorie die Wissenschaften außerordentliche Fortschritte in der Eruirung einzelner wichtiger Thatsachen gemacht haben. Jedoch der letzte und höchste Wahrheitsgehalt und Werth eines philosophischen Systems als solchen giebt sich hauptsächlich und mit Sicherheit nur kund in seinen moralischen Consequenzen, d. h. in dem Lebensideal, das es aufstellt. Darüber ein Wort zu sagen, ist hier unumgänglich.

Nehmen wir einmal an, das Ideal der Wohlfahrt und Glückseligkeit und des vollkommenen gesellschaftlichen Lebens, welches diese Theorie in Aussicht stellt, wäre verwirklicht, so bleibt uns doch die Frage: wozu dieß Alles? Wäre dieser glückliche Mensch mehr und werthvoller, als die Molluske, welche glücklich das Infusorienthierchen erschnappt hat? Ist er mehr, als der Maulwurf und Fuchs, die ihren Pelz gewaschen und sich in ihren Bauten behaglich eingerichtet haben? Ist er mehr, als die Biene, die in ihren Zellen sich des süßen Honigs freut, den sie gesammelt? Erhebt sich dieß Leben in irgend etwas über das natürliche, thierische Dasein? Nein, all die Herrlichkeiten dieser Menschen sind um kein Haar mehr werth, denn der Mensch ist und bleibt nach dem Ideal dieser Theorie nur das höchste Säugethier, das wohl noch schönere Sachen als die niedern Thiere produziren kann, aber dafür auch seine Vernunft und seine Kräfte in unendlich erheblicherem Grade

anſtrengen muß, als die niedern Thiere, welche durch bloßen Inſtinkt ohne viel Mühe und Vernunft ſich und ihrer Nachkommenſchaft ein ganz behagliches Leben verſchaffen. Nach dieſem Ideal wird aus der Menſchheit ein recht vernünftiger Thierſtaat, der Alles zur höchſten Vollendung bringt, was Biber und Fuchs, Ameiſe und Vogel und Biene nur ſehr unvollkommen zu leiſten im Stande ſind. Dieſe Moral iſt ja auch nur die höchſte Entwicklung der Molluskен-, Ameiſen- und Bienenmoral. Es mag in dieſem menſchlichen Thierſtaat ja Alles recht nett, friedlich, genußreich und kunſtvoll zugehen und dieſe Moral mag die Menſchen auch recht geſittet, civiliſirt und cultivirt machen — aber niedrig, unſagbar niedrig bleibt doch dieß Leben und ſein Ideal. Es geht eben in nichts über das thieriſche Niveau hinaus. Dieß Ideal enthält durchaus keine Motive und Faktoren, um die Menſchen über das thieriſch-natürliche Weſen und Daſein hinauszuheben. Ein ſolches Menſchenleben kann den nicht befriedigen, in welchem die höhern Bedürfniſſe des Menſchengeiſtes und Menſchenweſens erwacht ſind.

Von früheſten Zeiten an waren die Menſchen erfüllt von dem Bewußtſein, daß ſie erſt dann wahre Menſchen ſeien, und ihr Leben wahrhaft menſchenwürdig geſtalten, wenn ſie ſich und ihr Leben über das Thieriſche und über das bloß Natürliche erheben, und von Anbeginn ihres hiſtoriſchen Lebens an hatten ſie das Bewußtſein, daß ſie die Fähigkeit und die Freiheit zu ſolcher Erhebung beſäßen. Nenne man es Bewußtſein oder Vernunft oder Geiſt, im Menſchen liegt ein ſubſtanzielles, wirkliches und wirkſames Prinzip, das ihn befähigt und antreibt, mehr zu erſtreben und mehr zu erreichen, als was ſeine ſinnliche und thieriſche Natur mit ſich bringt. Die Menſchheit hat ein unaustilgbares Bedürfnis, eine unverlöſch-

liche Sehnsucht, einen unerschöpflichen Trieb nach dem Uebersinnlichen und Uebernatürlichen als dem wahrhaft Geistigen und Menschenwürdigen, als dem wahrhaft Seienden und Werthvollen. Die positivistische Moral kennt dieses Bedürfniß und diesen Trieb entweder gar nicht oder erklärt es für einen falschen Trieb, für eine Illusion, und darin eben liegt das Schädliche und Gefährliche dieser Moral für die Menschheit, daß sie ihr das, was die Menschheit zu Höherem treibt und zum Höchsten befähigt, wegdemonstriren, daß sie das austilgen und in Vergessenheit bringen, daß sie den Ton des Menschenlebens herabstimmen will, auf das bloß Natürliche, Physische, was für den Menschen und in ihm das Thierische ist. Damit beraubt diese Moral die Menschheit ihrer höchsten und schönsten Ideale, durch welche die Menschen bisher ihr Höchstes, Bestes und Schönstes auf allen Gebieten des Lebens geleistet haben. Denn eben an den Idealen des Uebersinnlichen, Ewigen, Göttlichen haben die Menschen ihre besten Kräfte geübt und entwickelt; an diesen Idealen erst sind den Menschen ihre höhern Fähigkeiten zum Bewußtsein gekommen. Durch die höchsten Kunstwerke der Menschen, durch ihre heroischsten Thaten, durch ihre edelsten Institutionen geht dieser Zug zum Ewigen, Göttlichen. Es ist der werthvollste Besitz der Menschheit und des Menschenlebens. Eine Moral, welche diese Ideale ignorirt, dafür keinen Platz und Sinn hat, die Menschen in die Sphäre des bloßen Naturlebens bannen will, schädigt den Kern und Stern der Menschheit! Wenn diese Moral praktisch wird, so ist sie eine Gefahr für das höhere Geistesleben und Geistesschaffen der Menschheit, und je mehr sie zur Herrschaft kommt, um so mehr ist der Besitzstand der Menschheit bedroht.

Dieses positivistische und evolutionistische Lebensideal ist aber auch von einer furchtbaren Nüchternheit bedrückt; das

ganze menſchliche Handeln wird zu einem berechnenden Abwägen der Vortheile und Nachtheile, des Genuſſes und Schmerzes, des Gegenwärtigen und Zukünftigen, aber von heroiſcher Geſinnung, von begeiſtertem Schwung, von ſelbſtvergeſſendem Streben nach dem Höchſten und Beſten iſt in dieſer Moral auch nicht die leiſeſte Spur; ſie verräth niedre Geſinnung und gemeine Denkart; es iſt die Moral der Anpaſſung an die Thierheit.

Was nun vom naturaliſtiſchen Lebensideal gilt, dieß gilt in ganz gleicher Weiſe vom pädagogiſchen Bildungsideal dieſer Weltanſchauung. Die rein naturwiſſenſchaftliche Bildung, welche von dieſer Seite erſtrebt wird und die ſich auf unſern Unterrichtsanſtalten immer mehr Geltung zu verſchaffen, immer größeres Terrain zu gewinnen mit Erfolg verſucht, iſt nicht ſo gefahrlos, als wie ſie heutzutage meiſt noch angeſehen wird; ſie fördert den banauſiſchen Sinn, der ſich bei ſo vielen unſrer Gewerbetreibenden und Induſtriellen breit macht. Ja, man geht mancherſeits darauf aus, eben durch den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht die naturaliſtiſche und materialiſtiſche Denkart zu pflanzen und auszubreiten. Es iſt zuzugeben, daß viele unſrer edelſten und verdienſtvollſten Naturgelehrten in reinſter und edelſter Abſicht für die Oberherrſchaft des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts eintreten, daß es ihnen durchaus ferne liegt, die höhern und geiſtigen Prinzipien des Menſchenweſens und Menſchenlebens dadurch unterdrücken oder beſeitigen zu wollen, ja daß ſie dieſe Conſequenz ihres Bildungsideals beſtreiten und zurückweiſen; aber daß die Socialdemokratie dieß ihr naturwiſſenſchaftliches Bildungsideal ſofort adoptirt und als ihrer Denkweiſe und ihrem Lebensideal conform erklärt hat, und beſtändig ſich darauf beruft, daß ihr Lebensideal die ſtrikte Conſequenz der Naturwiſſenſchaften in ihrer poſitiviſtiſchen

und evolutioniſtiſchen Form ſei — das dürfte doch den Schwärmern für die rein mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Unterrichts- und Bildungsweiſe der Jugend zu denken geben. Würde das rein realiſtiſche d. h. rein mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Bildungsideal Allgemeingültigkeit erlangen und auch nur ein Jahrhundert lang dieſelbe Stellung in unſrem Erziehungsweſen einnehmen, die ſchon über dreihundert Jahre der Humanismus bei uns einnimmt, ſo würden die Verheerungen auf allen Gebieten des geiſtigen Lebens in erſchreckendem Maße vor Aller Augen liegen, und die Nation würde reif ſein für die ſocialdemokratiſchen Inſtitutionen. Der Kampf zwiſchen Realismus und Humanismus um die Hegemonie im Unterrichtsweſen iſt längſt ſchon entbrannt. Der Realismus hat Schritt für Schritt von Jahr zu Jahr an Boden gewonnen und nicht nur Berechtigung, ſondern eine gute Anzahl von „Berechtigungen“ für ſeine Anſtalten ſich errungen. Wären Poſition und Waffen beiderſeits gleich, beſäße der Humanismus nicht ein ſo reiches Maß an Gunſt, eine ſolche Fülle von Privilegien, ſo hätte der Realismus ſeinen Gegner längſt aus dem Felde geſchlagen und ſich an ſeine Stelle geſetzt. So iſt der Kampf noch nicht entſchieden; beide Theile hoffen noch auf einſtigen Sieg und beide machen dazu die größten Anſtrengungen, ſei es im Angriff, ſei es zur Vertheidung. Und eben dieſer Kampf des Realismus wider den Humanismus um die Schulhegemonie fördert eine merkwürdige Erſcheinung zu Tage und hat eine ſonderbare Situation geſchaffen. Nämlich ſo allgemein und anerkannt die Klagen über den herrſchenden Humanismus und ſeinen Schulbetrieb ſind, ſo hält doch die wohlbegründete Furcht vor den verderblichen Folgen des reinen Realismus Viele im Lager des Humanismus zurück, welche hinlängliche Einſicht in die Mängel und Schäden dieſes Humanismus haben. Viele

kämpfen für den Humanismus nicht aus eigentlicher Begeiſterung, ſondern aus Furcht vor dem banauſiſchen Realismus, der an ſeine Stelle treten würde. Bei der Wahl zwiſchen Realismus und Humanismus ſtellen Alle, denen es um die höchſten Geiſtesgüter der Menſchheit zu thun iſt, ſich ſelbſtverſtändlich aber doch nur nothgedrungen auf die Seite des Humanismus; man wählt von zwei Uebeln eben immer das kleinere. Der eigentlichen und für die Sache ſelbſt begeiſterten Anhänger hat der Humanismus außerhalb der Schulkreiſe ſelbſt außerordentlich wenige. Eben dieſe, um einen ſüddeutſchen Kraftausdruck zu gebrauchen, „vertrackte“ Situation iſt ein weiteres Hinderniß des Sieges einer der beiden Parteien. Die Realiſten können nicht vollſtändig zum Sieg kommen, weil ihrer Gegner zu viele, weil ſie zu mächtig und von den Umſtänden zu begünſtigt ſind, und die Humaniſten können nicht mehr den Gegner aus dem Felde ſchlagen, weil ein gut Theil ihrer Anhänger ihr Sache nur mit halbem Herzen vertritt. Die weitere Folge iſt, daß wir realiſtiſche Anſtalten haben mit humaniſtiſchen Beigaben und humaniſtiſche Anſtalten mit realiſtiſchem Anhängſel. Durch die humaniſtiſchen Beigaben ſoll das Realgymnaſium davor bewahrt werden, eine Pflanzſtätte jener Lebensanſchauung zu werden, deren Ideal der naturaliſtiſche, induſtrielle Thierſtaat iſt, und wiederum durch ſeine realiſtiſchen Anhängſel ſoll dem humaniſtiſchen Gymnaſium ergänzt werden, was ihm an practiſcher Brauchbarkeit fürs wirthſchaftlich-materielle Leben abgeht. Die prinzipielle, innere Einheit unſerer Erziehungsgrundſätze und unſres Unterrichtsweſens iſt dadurch gründlich ruinirt, und dabei hat es doch keineswegs den Anſchein, weder daß dem Umſichgreifen des materialiſtiſchen Induſtrialismus und ſeiner niedern Lebensauffaſſung gewehrt, noch daß unſer Humanismus dadurch den Bedürfniſſen des Lebens und den

Anforderungen der Gegenwart entsprechender würde. Zu den vielen Gegensätzen, welche das Leben der Nation zerreißen, scheint nun auch noch der kommen zu wollen, daß neben der Theilung unsres Volks in Gebildete und Ungebildete, die Erstern sich wieder scheiden in solche, die nicht trotz, sondern eben in Folge ihres Bildungs- und Unterrichtsganges alles Uebersinnliche, Geistige und Göttliche leugnen und ihr Lebensideal und Lebensziel nur in zeitlicher Arbeit und Genuß suchen, und in solche, welche dem Menschen eine das Irdische, Zeitliche und Materielle überschreitende Lebensaufgabe zuschreiben auf Grund ihres Glaubens an Gott und an die Realität und Substanzialität des Geistes und der geistigen Menschenseele.

Wenn nun auch zugegeben ist, daß der Humanismus die ideale Seite der menschlichen Lebensauffassung gegenüber dem naturalistischen und materialistischen Realismus vertritt, so ist doch der Schutz, den er dieser Gefahr gegenüber bietet, bei weitem nicht ausreichend, vielmehr äußerst ungenügend. Dieß nöthigt uns, auf die Sache tiefer einzugehen. Es bestätigt sich auch hier, daß alle großen, das Leben der Nation bewegenden Fragen schließlich immer in die religiöse Frage ausmünden. So auch nun hat die Frage nach dem Bildungsideal unsres Volkes einen religiösen Kern. Das vorhin gezeichnete Lebensideal des Positivismus und Evolutionismus und der auf diese Denkweise sich stützenden Socialdemokratie ist offenkundig und eingestandenermaßen irreligiös, atheistisch, ja antireligiös und antichristlich. Die Wissenschaft d. h. die Naturwissenschaft soll an die Stelle des Glaubens und der Religion treten. Gott und Religion sollen durch die Naturwissenschaft abrogirt und eliminirt werden. Zu diesem Zweck wird die erhabene Wissenschaft von der Natur mißbraucht. Bietet dagegen unser Humanismus die ausreichende Schutzwehr — dieser Humanismus

mit seinem haltlosen, verschwommenen Idealismus? Wer wollte das glauben? Untersuchen wir die Sache doch etwas genauer!

Das Lebensideal des Humanismus ist hergenommen aus dem Alterthum und zwar aus dem griechisch-römischen und noch genauer aus dem heidnischen, nicht aus dem christlich gewordenen. Letzteres ist nur ein Uebergangsstudium zu einer neuen, anders gearteten Lebensperiode der Menschheit; eine bloße Uebergangszeit ist aber nicht geeignet zum Lebensideal. Die Blüthezeit des Alterthums dagegen trägt heidnisches Gepräge; hier findet sich eine einheitliche, in ihrer Weise vollendete Lebensgestaltung und Lebenscultur. Römisch-griechische Cultur und Bildung kann sehr wohl Lebensideal und Bildungsideal sein, aber so sehr man auch dieses Lebens- und Bildungsideal christianisiren mag, das heidnische Prinzip, der unchristliche Charakter kann da nicht vollkommen ausgemerzt und abgestreift werden. Es hat zu allen Zeiten gegeben und gibt nicht am wenigsten in unsrer Zeit auch christliche Humanisten; bei ihnen steht möglichst das christliche Ideal neben dem humanistischen. Sie betrachten beide gleichsam für verwandt. Aber selbst wenn es so ist, wird sich durch all ihr Denken und ihre Bildung ein gewisser Widerspruch ziehen. Denn Religion und Christenthum sind für die, welche sie wirklich besitzen, Dinge, die sich in keiner Weise neben ein zweites Ideal stellen lassen. Eben deßwegen sind aber diese christlichen Humanisten oder vielmehr humanistischen Christen zu keiner Zeit die eigentlichen, wahren und prinzipiellen Vertreter des Humanismus gewesen. Die eigentlichen Humanisten, die Vertreter des alten wie des neuen Humanismus, sind, wie wir hinlänglich nachgewiesen haben, immer auch mehr oder weniger moderne Heiden ihrer Lebensauffassung nach gewesen und haben daraus auch kein Hehl gemacht. Trotz seines Idealismus ist daher der Humanismus

in keiner Weise im Stande den wahren Idealismus, die religiöse Weltanschauung, die christliche Idee und das christliche Lebensideal zu vertreten und zur Geltung zu bringen. Dem modernen Atheismus und Materialismus, der jene naturalistische Weltanschauung und jenes gemeine, industrielle Lebensideal aufstellt, ist der unklare verschwommene Idealismus, jene bloß subjective Religiosität, wie sie dem Humanismus eigen ist, keineswegs gewachsen, sondern zweifellos nur das wirkliche Christenthum, das historische, objectiv in der christlichen Kirche realisirte Christenthum. Nur dieß ist eine reale Geistesmacht wie im Leben der Einzelnen, so im Leben der Nationen und der Menschheit. Nur im Christenthum, in der christlichen Kirche liegt der wahre Idealismus, nur diese bieten das lebenskräftige Ideal dar, welches das materialistische Lebensideal zu überwinden vermag. Diese Ueberzeugung, so unzweideutig und energisch ausgesprochen, wird freilich der Mehrzahl unsrer Gebildeten ein scharfer Stein des Anstoßes und ein schweres Aergerniß sein. Aber auch auf die Gefahr hin, zu den Dunkelmännern gezählt zu werden, darf mit diesem Bekenntniß nicht zurückgehalten werden. Die Frage nach dem rechten Bildungsideal unsrer Nation und unsrer Zukunft ist zu ernst und zu wichtig, als daß man schweigen dürfte. Das Bildungsideal der Zukunft, das zu Bestand kommen soll, muß ganz und gar und prinzipiell christlich sein, wenn es wirksam und zweckentsprechend sein soll. Das Christenthum hat einst durch sein Ideal, den Menschensohn, und durch sein Prinzip die heilige Erhebung des Menschen in göttliche Lebensgemeinschaft, die Menschheit vor thierischer Versumpfung gerettet: sein Ideal und sein Prinzip sind ewige, lebendige Mächte, sie allein werden auch heute und in Zukunft die Rettung vor der Versumpfung, vor dem Herabsinken zum Ideal des vervollkommneten Thier-

zuſtandes bieten. Die chriſtliche Religion hat ihr eigenthümthümliches Lebensideal, das allein im Stande iſt, Geiſt und Herz zu befriedigen, das Ueberſinnliche und Göttliche im Menſchen zu wecken und zu pflegen, und dadurch dem Menſchenleben und Handeln einen ewigen Werth zu geben. Die chriſtliche Religion ſtellt ein erhabenes und doch erreichbares Ziel der Menſchenentwicklung im Ganzen und Einzelnen auf, darum bietet ſie auch die allein richtigen Prinzipien für ein umfaſſendes, geiſtbefriedigendes Bildungsideal dar. Das materialiſtiſche Lebensideal weiß nur von einer Evolution, einer rein nach phyſikaliſchen Geſetzen ſich vollziehenden Entwicklung, aber von keiner wahrhaften Geſchichte, von keinen Geiſtesthaten, die aus der Freiheit geboren, von überſinnlicher Kraft zeugen; bei ihr iſt Alles natürliche Struktur, Funktion, geſetzmäßiger Verlauf phyſiſcher Geſchehniſſe, aber nichts iſt heroiſche, ſittliche That. Darum iſt auch ihr Bildungsideal ſo nüchtern und niedrig naturaliſtiſch, induſtriell realiſtiſch. Es kann nur überwunden werden durch das erhabene Bildungsideal des Chriſtenthums.

Wie könnten wir beim bloßen Humanismus ſtehen bleiben? Der Humanismus iſt ja nicht der wirkliche Gegenſatz jenes realiſtiſch-poſitiviſtiſchen Naturalismus und induſtriellen Materialismus. Mit andern Worten: der Humanismus iſt nicht der wahre Idealismus. Soweit das antike Griechenthum idealiſtiſch dachte, beſitzt auch der moderne, ältere und jüngere, Humanismus ſeine Ideale; aber vergeſſen wir doch nicht, ſchon im Alterthum unterlag dieſer Idealismus zuerſt einem alles zerſetzenden Skepticismus und dann einem recht derben Naturalismus und Materialismus. Warum? Seine Ideale waren unbeſtimmt und ſchwankend, reich an Poeſie aber arm an lebenzeugender Wahrheit. Daher iſt auch der moderne Humanismus ſkeptiſchen Anwandlungen ausgeſetzt, und weicht

Schritt für Schritt vor dem Materialismus zurück. Er ſchwärmt für die Ideale des Wahren, Guten und Schönen, aber er verſtummt vor der Frage: Was iſt Wahrheit? er ſchwankt über die Prinzipien des Guten und ſein Schönes erſtickt im Derbſinnlichen; vor lauter religiöſen Gefühlen und Gedanken hat er keine Religion. Und noch Eins. Dieſer antike Humanismus als Lebensprinzip iſt überhaupt ein veralteter Standpunkt, nur noch gut für Stubengelehrte, im Leben ſelbſt iſt er überholt durch jenen univerſalen Humanismus, den Rouſſeau predigte, den die große Revolution ins Leben einführte, und den nun eben in ſeiner darwiniſtiſch-materialiſtiſchen Faſſung die Socialdemokratie zum Panier erhebt. Gerade der Naturalismus iſt's, der heute den Namen des Humanismus für ſich in Anſpruch nimmt, indem er ſagen zu können ſich brüſtet, wie aus den „Simiaden" der Thiermenſch, der homo alalus, ſich allmälig auf vielverſchlungenen Wegen zum wahren Menſchenthier, zum homo sapiens Linné's emporgearbeitet habe. Von dieſem naturaliſtiſchen Humanismus wird der antikhiſtoriſche in den Winkel geſchoben; ihm kann er nicht Widerpart halten. Das kann nur eine Denkrichtung, die aus der höchſten, göttlichen Idee einen Schatz unwandelbarer, lebensvoller Wahrheit ſchöpft, auf dieſem Fundament ihre Burg des unverbrüchlich Rechten und Guten erbaut, an dieſer Sonne ihre glänzenden Blumen der Schönheit erwärmen und verklären läßt. Eine Bildung auf ſolchem Fundament muß das Ideal der Zukunft werden!

Freilich wenn vom chriſtlichen Bildungsideal die Rede iſt, darf man dieß nicht mit dem engherzigen, ſchwachſinnigen Phantom verwechſeln, das ſeiner Zeit in den Raumer'ſchen Regulativen ſich kund gab; das war nicht Chriſtenthum, ſondern kleinlich borurter Pietismus, der in der Beſchränktheit des

Wiſſens einen Vortheil für den Glauben ſah. Es iſt etwas ganz andres um das Bildungsideal des univerſellen Chriſtenthums; nämlich desjenigen, das in ſich ſelbſt feſt gegründet und in feſten Lebensformen ausgeprägt, eben darum die freie Beweglichkeit hat, alle wahren Bildungselemente ſich anzueignen, alle in ſich aufzunehmen, alle ſich zu aſſimiliren, ohne ſelbſt ſeine Grundlagen oder ſeinen Beſtand zu ändern. Das chriſtliche Bildungsideal hat die wirklich poſitiven Wiſſenſchaften nicht zu fürchten, denn im Bewußtſein die Wahrheit zu ſein, kann es allen poſitiven Thatſachen, welche die Wiſſenſchaften zu Tage fördern, ins Angeſicht ſehen und wird ihnen ihre richtige Stellung im Syſtem der wiſſenſchaftlichen Wahrheiten anweiſen, an deſſen Bau der chriſtliche Geiſt in allen Jahrhunderten gearbeitet hat.

Es iſt alſo das wirklich poſitive Ideal, und zugleich wahrhaft realiſtiſche, weil es prinzipiell alles Wirkliche in den Kreis des Erkennens und des Unterrichts eingliedert. Aber es iſt auch wahrhaft hiſtoriſch, weil das Chriſtenthum, ſelbſt eine Thatſache der Geſchichte, der geſchichtlichen Begründung gar nicht entbehren kann und ein geiſtiges Verſtändnis der geſchichtlichen Entwicklung der Menſchheit vorausſetzt. Zugleich iſt es wahrhaft humaniſtiſch, denn es kann und wird nie vergeſſen, welche Schätze des wahrhaft menſchlich Großen und Werthvollen es von Griechen und Römern ererbt und in Beſitz genommen hat. Wenn ein Bildungsideal geeignet iſt, alle Seiten des Menſchenweſens zu ihrem Recht, zu ihrer Entwicklung und Ausbildung kommen zu laſſen, wenn irgend eines wahren Fortſchritt zu immer höheren, reineren, umfaſſenderen Zielen garantirt, ſo iſt es das chriſtliche. In ihm liegt das Heil der Zukunft unſres Bildungsweſens, ja unſres Volkes ſelbſt.

Es ist hier nicht der Ort, das christliche Lebensideal weiter darzustellen; es soll nur gesagt werden, daß das christliche Prinzip tiefgründig, umfassend und hoch genug ist, um von hier aus die rechte Lösung in den Bildungs- und Unterrichtsfragen der Zukunft zu finden, während unser bisheriger Standpunkt, der Humanismus, dazu nicht zu befähigen vermag. Denn auch die Bildungs- und Unterrichtsfrage gehört zu den Gegenständen, von denen das altbekannte Wort Göthe's gilt: „Das eigentliche, einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle übrigen untergeordnet sind, bleibt der Conflict des Unglaubens und Glaubens."

Gelingt es aber vorläufig auf irgend eine Weise, ein den factischen Bedürfnissen und berechtigten Interessen entsprechendes verbessertes Bildungsziel für die Gegenwart aufzustellen, dann wird damit ein bedeutender Schritt vorwärts geschehen zur Klarlegung des allgemeinen, der Zukunft zur Richtschnur dienenden Bildungsideals, des Ideals, das nicht nur, wie der Humanismus, idealisirte Copie einer fremden Vergangenheit, nicht, wie der Realismus, ein bloß industrieseliger Naturalismus ist, sondern, wie das Christenthum selbst, alle idealen und realen Güter der Menschheit, die antiken und die modernen, in sich schließt, denen der menschliche Geist in seinem unermüdlichen, nie rastenden Ringen, in seiner bewußten und unbewußten Entwicklung entgegenstrebt. Jedes große, weltgeschichtliche Volk, jede bedeutende Culturepoche hat ein solches, ihr eigenthümliches Ideal allmälig hervorgebildet und sich zum klaren Bewußtsein gebracht. Hat für das deutsche Volk eine neue Zeit seines Culturlebens begonnen, eine größere Zeit, als die der drei letzten Jahrhunderte gewesen ist, dann wird sein Streben auch einem höhern Ideal gelten müssen, als welchem es in den vergangenen Zeiten nachstrebte. Ueber diese Noth-

wendigkeit sich allmälig klar zu werden, ist wohl an der Zeit, wenn auch dieses Ideal selbst erst im lebendigen Verlauf der künftigen Entwicklung sich dem Bewußtsein voll und ganz offenbaren wird. Ein starres, einseitiges Festhalten aber an alten, unzureichenden Idealen hieße dem Leben der Nation geistige Fesseln anlegen, welche die gesunde Entwicklung lähmen, den geistigen Fortschritt aufhalten und der nationalen Kräfteentfaltung hinderlich wären. Den Anforderungen der Gegenwart genügen, heißt für die Zukunft sorgen.

Druck von M. Werner-Riehm in Basel.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

DUE JUL 13 55

2523 883

JUN 28 '69 H

CANCELLED

Educ 1031.60
Die bildungsideale der Deutschen im
Widener Library 005229476
3 2044 079 681 805